

ARENDT HINDRIKSEN

Religionspädagogische Konzeptionen und ihr Verhältnis zum Rollenbild des Religionslehrers

Eine empirische Untersuchung



Universität Oldenburg
Zentrum für pädagogische Berufspraxis
1986

ARENDT HINDRIKSEN

Religionspädagogische Konzeptionen und ihr Verhältnis zum Rollenbild des Religionslehrers

Eine empirische Untersuchung

Universität Oldenburg

Zentrum für pädagogische Berufspraxis

1986

Umschlag: Hanna Heyen

Universität Oldenburg

Zentrum für pädagogische Berufspraxis
Oldenburg 1986

Druck: Druckzentrum der Universität Oldenburg

ISBN: 3-8142-0163-9

1. Kapitel:	Einleitende Bemerkungen zur Entstehung der Fragestellung	9
2. Kapitel:	Das Rollenbild der Religionslehrkraft	14
2.1	Anmerkungen zur Rolle in der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung	14
2.2	Normative und empirische Ansätze zum Rollenbild der Religionslehrkraft	17
2.3	Zur Situation der Religionslehrkräfte	23
3. Kapitel:	Zur konzeptionellen Entwicklung der evangelischen Religionspädagogik seit 1947	26
3.1	Die Evangelische Unterweisung	26
3.2	Der biblisch-hermeneutische Religionsunterricht	36
3.3	Thematisch-problemorientierte Unterrichtskonzeptionen	43
3.3.1	Anmerkungen zur Theologie Paul Tillichs	43
3.3.2	Reformüberlegungen Ende der 60iger Jahre	46
3.3.3	Nipkows Forderung nach einem neuen Religionsunterricht	49
3.3.3.1	Voraussetzungen und Aufgaben des Religionsunterrichts nach Nipkow	50
3.3.3.2	Didaktisch-methodische Überlegungen	51
3.3.4	Die Mittelpunktstellung der Bibel	53
3.3.5	Problem- und Problemorientierung	56
3.3.5.1	Merkmale des problemorientierten Religionsunterrichts	57

	Seite
3.3.6	Der Streit um den problem-orientierten Religionsunterricht 60
3.4	Der schülerorientierte Religionsunterricht 63
3.5	Politisch-gesellschaftskritische Konzeptionen des Religionsunterrichts 68
3.5.1	Der ideologiekritische Religionsunterricht 68
3.5.1.1	Die kritische Theorie der Frankfurter Schule 70
3.5.1.2	Anmerkungen zur Politischen Theologie 72
3.5.2	Aufgaben und Ziele des ideologiekritischen Religionsunterrichts 75
3.5.3	Inhalte und Methoden 80
3.6	Der politische Religionsunterricht 84
3.6.1	Ziele und Aufgaben des politischen Religionsunterrichts 85
3.7	Folgerungen für den weiteren Verlauf der Untersuchung 90
4. Kapitel:	Strukturierung des Forschungsfeldes mit Forschungsfrage und Leitannahmen 91
5. Kapitel:	Entwurf und Realisierung des Forschungsvorhabens 96
5.1	Eingrenzung des Forschungsfeldes 96
5.2	Stichprobenkonstruktion 98
5.3	Operationalisierung zentraler Begriffe, Gültigkeits- und Zuverlässigkeitskriterien 98
5.4	Feldphase mit Erhebung und Verarbeitung der Daten 99
5.4.1	Schriftliche Befragung von Religionslehrkräften 99

	Seite
5.4.2	Aufbereitung und Sicherung der Daten, rechentechnische Verarbeitung (EDV) und Auswertungsverfahren 100
6. Kapitel:	Befragung von 502 Religionslehrkräften in Niedersachsen mittels eines standardisierten Fragebogens 102
	Sozialstatistische, schul- und ausbildungsspezifische Häufigkeitsverteilungen 103
	Konzeptionszuordnungen 108
	Zur Situation des evangelischen Religionsunterrichts in Niedersachsen im Schuljahr 1982/1983 179
	Zur religiösen Sozialisation der Religionslehrkräfte 194
	Zur Ausbildungssituation der befragten Religionslehrkräfte 203
	Zum Verhältnis der Religionslehrkräfte zur Kirche 244
	Einstellungen und Meinungen zur Bibel und zu Glaubensfragen 284
7. Kapitel:	Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse 303
7.1	Konzeptionszuordnungen 303
7.1.1	Die Evangelische Unterweisung 303
7.1.2	Der Bibel-hermeneutische Religionsunterricht 306
7.1.3	Der problem-themenorientierte Religionsunterricht 309
7.1.4	Die schülerorientierte Konzeption des evangelischen Religionsunterrichts 312
7.1.5	Der politisch-gesellschaftskritisch orientierte Religionsunterricht 315
7.2	Zur Situation des evangelischen Religionsunterrichts in Niedersachsen im Schuljahr 1982/1983 319

	Seite
7.3	Zur religiösen Sozialisation der Religionslehrkräfte 320
7.4	Zur Ausbildungssituation der Religionslehrkräfte 321
7.4.1	Universität Oldenburg 321
7.4.2	Universität Osnabrück 322
7.4.3	Andere niedersächsische Hochschulen/Universitäten 323
7.4.4	Außerniedersächsische Hochschulen/Universitäten 324
7.5	Zum Verhältnis der Religionslehr- kräfte zur Kirche 325
7.6	Einstellungen und Meinungen zur Bibel und Glaubensfragen 320
8. Kapitel:	Schlußfolgerungen aus der Untersuchung 333
8.1	Zusammenfassung der Untersuchungs- ergebnisse im Kontext der Forschungs- fragestellung und ihrer Leitannahmen 333
8.2	Schlußfolgerungen für die Ausbildung von Religionspädagogen 336
8.3	Schlußfolgerungen für das Verhältnis der Religionslehrkräfte zur Kirche und Gemeinde 338
8.4	Überlegungen zur Weiterarbeit 340
Literaturverzeichnis	341
Anhang 1:	Fragebogen der schriftlichen Befragung von Religionslehrkräften 353
Anhang 2:	Übersichtsschema und Zuordnung der Fragen zu den Funktionsbereichen der Fragestellungen 380
Verzeichnis der Tabellen	381

Vorwort

Die Religionspädagogik, zumal in ihrer protestantischen Provenienz, ist immer sehr stark durch die jeweiligen kultur- und gesellschaftspolitischen Strömungen beeinflusst worden. So hat die 68iger Studentenbewegung eine breite Reformwelle ausgelöst, vom kirchlichen Verkündigungsunterricht hin zu einem emanzipatorisch-kritischen Religionsunterricht, die mit dem Einläuten der Wendezeit 1975 gestoppt und zum großen Teil wieder rückgängig gemacht wurde. Klaus Wegenast hat dies treffend resümiert: "... stehen wir wieder an einer Tendenzwende wie 1970. Von Emanzipation und Befreiung wird zwar auch noch geredet und Ideologiekritik ist nach wie vor ein Instrumentarium religionspädagogischer Theorie und Praxis, doch im Vordergrund steht anderes: Die neuen Schlagworte heißen: 'Mut zur Erziehung', 'Zurück zur Sache', 'Wahrung der Identität des Christlichen gegen alle Überfremdungen' (Theol.Literaturzeitung 1981 Nr. 3). Welche Folgen hat diese hohe Sensibilität der Religionspädagogik, auf das jeweils herrschende Wertesystem der Gesellschaft einzugehen, für den Religionsunterricht in der Schulpraxis? Wie reagieren Lehrer auf das Wechselbad propagierter und wieder gewendeteter religionspädagogischer Konzeption? Welche Rolle spielen die in den Ausbildungsinstitutionen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung vermittelten fachdidaktischen Theorien für die Unterrichtspraxis der Lehrer? Spielen sie überhaupt eine Rolle, oder ist Fachdidaktik ein akademisches Glasperlenspiel? Werden die gesellschaftlich erwarteten Rollenbilder eingelöst von der heutigen Lehrergeneration? Wie steht es mit dem von der Kirche gewünschten Bezug des Religionslehrers zum Gemeindeleben und zur Glaubenspraxis? Die Untersuchung von Arendt Hindriksen versucht diesen Fragen nachzugehen. Da empirische Arbeiten in der Religionspädagogik eher die Ausnahme als die Norm darstellen, ist es von besonderer Bedeutung, daß hier eine quantitative Analyse des Religionslehrerverhaltens vorliegt, die von ihrer Population her mindestens für Niedersachsen repräsentativ ist. Die Ergebnisse der Untersuchung sind jedenfalls geeignet, einige normative Forderungen und ideale Theoriekonstrukte als illusionär zu entlarven, frei nach einem Tucholsky-Wort: Die Wirklichkeit ist gar nicht so, sie ist ganz anders. Empirische Untersuchungen können durchaus eine kritische Funktion haben. Die tatsächlich bestehende Praxis kritisiert die Theoriebildung. Aber umgekehrt - und auch dies belegt die Untersuchung - verändert die Theorie durchaus das Praxisverhalten. Das Reformkonzept der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg hat in der kritischen Verschränkung von Theorie und Praxis ihr Grundprinzip gesehen. Arendt Hindriksen hat über Jahre hinaus engagiert an dieser Einphasigen Lehrerbildung im Fach Ev. Religionslehre mitgewirkt. Seine Untersuchung ergänzt in einem wichtigen Teilaspekt die Bilanzierung dieses Modellversuchs.

Für Bettina, ohne deren Ermutigung
und Geduld diese Arbeit fragmentarisch
geblieben wäre.

Die religionspädagogischen Konzeptionen reflektieren stark die Rolle der Theologien und der Gesellschaftswissenschaften, auch die Rolle des Schülers für den Religionsunterricht, der Lehrer in seiner Rolle und Persönlichkeit als wirkender Faktor des Unterrichts kommt nicht vor. Dabei wäre die These von der vorrangigen Bedeutung des Lehrers für den Unterrichtserfolg geeignet, alle didaktischen Theorien vom Kopf auf die Füße zu stellen.

Siegfried Vierzig

1. Kapitel: Einleitende Bemerkungen zur Entstehung der Fragestellung

Seit 1974 bin ich an der Religionslehreraus- und fortbildung (1) in Niedersachsen beteiligt, und zwar hinsichtlich der Religionslehrerausbildung sowohl in der zweiphasigen als auch der ELAB (einphasige Lehrerausbildung) in Niedersachsen. Beide Ausbildungsformen, von denen die ELAB ausgelaufen ist, beinhalten Theorie-Praxis-Konzepte, die besonders die religionspädagogische Theoriebildung an den Ausbildungsstätten mit der Person bzw. Rolle der Religionslehrkraft im Kontext ihrer schulischen Praxis vergleichen läßt. Im Hinblick auf die unterrichtspraktische Begleitung der Lehramtsanwärter und Referendare wurde mir deutlich, daß sich sehr viele Religionslehrkräfte einem religionspädagogischen Theoriemodell verpflichtet fühlten, das häufig Ausdruck der im Studium erfahrenen und adaptierten Theorie glich, ohne aber der tatsächlichen Praxis der Lehrkraft zu entsprechen. Religionspädagogische Konzeptionen wurden häufig als ein Etikett für ein Summarium von religionspädagogischen Theorien benutzt, während die eigene Unterrichtspraxis maßgeblich von dem eigenen Rollenselbstverständnis geprägt war, wie sich dieses in den Unterrichtsnachgesprächen zeigte. Dabei fiel mir auf, daß sich bei den Religionslehrkräften starke Widerstandshaltungen gegenüber biblisch-theologischen Lehr- und Lerninhalten zeigten, die besonders im Zusammenhang mit der Ablehnung der sprachlich vermittelten christlich-theologischen Tradition standen. Eine deutliche Distanzierung von der Institution Kirche als auch ihrer Verkündigung wurde bestimmt durch die Herausnahme der eigenen Person aus der biblisch-christlichen Tradition.

Sowohl der Widerspruch zwischen religionspädagogischer Theorie und unterrichtlicher Praxis als auch die persönliche Distanzierung von christlichen Vermittlungsinhalten haben mich bewogen, diese Problemfelder einer genaueren Untersuchung zu unterziehen, da diese Zusammenhänge bislang kaum erforscht wurden. Die Interdependenzen von religiöser Sozialisation, der Ausbildung zur Religionslehrkraft, der unterrichtlichen Praxis und dem eigenen Rollenverständnis sind m.E. mehr von normativen Vorstellungen über die Religionslehrkraft geprägt, die zu hinterfragen mir wichtig wurden.

(1) Für Religionslehrerin/Religionslehrer wird im folgenden die Bezeichnung 'Religionslehrkraft' benutzt.

Aus der derzeitigen religionspädagogischen Diskussion, die wesentlich gekennzeichnet ist von der Bestimmung des Propriums des evangelischen Religionsunterrichts, ergab sich ebenfalls die Notwendigkeit der Fragestellung bzw. des Forschungsvorhabens.

Der sich heute zunehmend polarisierende Streit um den evangelischen Religionsunterricht ist gekennzeichnet von einer Rückbesinnung auf die kirchliche Verkündigung, welches zu einer expliziten Rückkehr zu traditionell-biblischen Themen im Religionsunterricht führt. (cfr. die neuen Rahmenrichtlinien für den ev.RU in Niedersachsen)

Otto u.a. (1972, Seite 328f.) konstatieren eine mit großer Beschleunigungskraft betriebene „Rückkehr des Wortes Gottes“, mit der man die lange Zeit vorherrschende Auffassung H.B. Kaufmanns zu verkehren sucht:

„Die traditionelle Mittelpunktstellung der Bibel als Gegenstand und Stoff des Religionsunterrichts ist ein Selbstmißverständnis und weder theologisch noch didaktisch gerechtfertigt. Die konstitutive Bedeutung der Bibel für die Kirche und den Glauben soll dabei keineswegs in Frage gestellt, sondern im Gegenteil neu hervor gehoben werden“ (Kaufmann, 1973, Seite 23).

Kaufmann konstatiert eine Gleichrangigkeit von Theologie und Didaktik, die m.E. wegen der konstitutiven Bedeutung der Bibel für die Kirche und den Glauben allerdings erhebliche Probleme aufwerfen.

Theologie ist mit einem Beurteilungs- und Prüfkriterium ausgestattet, da sie auf die Bibel als Traditionsdokument rekurrieren kann. Didaktik als pädagogischer Wissenschaftsbereich kann sich weder auf ein Traditionsdokument berufen noch kann sie auf eine Autorität zurückgreifen, die den „allgemeinen didaktischen Theorien zugrunde liegt“ (Baldermann/Kittel, 1975, Seite 55). Diese Kritik seitens der neobiblizistischen Vertreter in der evangelischen Religionspädagogik trifft Kaufmanns These sehr deutlich, zumal in der unterrichtlichen Praxis dieser Ansatz lediglich zu einer Abkehr der Bibel als der bis dato zentralen Vermittlungsinstanz führte. Wenn Kaufmann die „konstitutive Bedeutung der Bibel für die Kirche und den Glauben“ neu hervorheben will, rückt er damit auch weg von der beabsichtigten Nähe zum Schüler und verstärkt die Interessenvertretung des Wissenschaftsbereichs Theologie, die durch die kirchliche Verkündigung repräsentiert wird.

Wenn Theologie und Didaktik als grundlegende und gleichrangige Wissenschaften verstanden werden, können eben nicht „Daten und Phänomene empirischer Art in einem theologischen Bezugsrahmen“ (Kaufmann, 1973, Seite 25) interpretiert werden. Vielmehr muß diese Umklammerung aufgehoben und der Didaktik als empirische Wissenschaft ihr Standort gewährleistet werden. Als Wissenschaftsbereiche müssen sowohl Religionspädagogik als auch die empirische Sozialforschung gleichrangig zur Geltung und Anwendung kommen.

Wissenschaftliche Erkenntnisprozesse können somit nicht an einer traditionell-theologisch orientierten Religionspädagogik erarbeitet werden, sondern bedürfen einer sozialwissenschaftlichen Orientierung (2).

Der sozialwissenschaftliche Zusammenhang ergibt sich aus einer interdisziplinären Forschungsstrategie, weil

„der generelle Bezugsrahmen, innerhalb dessen religionspädagogische Probleme zu verhandeln sind, ... durch die Begriffe Religion und Gesellschaft markiert (ist) ... Innerhalb dieses generellen Bezugsrahmens religionspädagogischen Problemen nachzugehen, bedeutet interdisziplinär arbeiten zu müssen“ (Otto, 1981, Seite 359).

Eine weitere Notwendigkeit der Forschungsfragestellung ergab sich für mich aus der kirchengeschichtlichen Situation.

Nach Artikel 7, Absatz III des Grundgesetzes der BR Deutschland wird der Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“.

-
- (2) Die Probleme der empirischen Bearbeitung von individueller Religiosität zeigen sich allerdings besonders deutlich bei Glock und Stark (1965, Seite 18-38), die fünf Dimensionen der Religiosität untersuchten. Dabei sind die Dimensionen der Intellektualität und der Ideologie noch überprüfbar, während die Dimension der religiösen Erfahrung, die ritualistische Dimension und die Dimension der Konsequenzen aus religiösen Überzeugungen zu Mißverständnissen führen können und kaum übertragbar erscheinen (cfr. Wallisch-Prinz (1977, Seite 74ff.) und auch die kritische Einschätzung Heinemanns (1983, Seite 89ff.) zur empirischen Erhebung der konkreten Lebenssituation der Religionslehrkräfte).

Staatliche und kirchliche Entscheidungsträger haben nach 1945 die Wiederaufnahme der Artikel 136-139 und 141 der Weimarer Reichsverfassung in das Grundgesetz der BR Deutschland (Artikel 140 GG) erreicht, was die alte Privilegienhoheit der Kirchen von 1919 wiederherstellte (cfr. Bethke, 1979, Seite 112). Das Zustandekommen dieses Privilegs nach der Zerschlagung des Hitlerfaschismus von außen und der verordneten Demokratie durch die westlichen Alliierten macht deutlich, daß kirchlicher Neuaufbau somit an die Konzeption vor 1933 anknüpfte und die Erfahrungen der Hitlerzeit zu einer „Episode“ (Bethke) degradierten. Das niedersächsische Schulgesetz weist in § 106 im Hinblick auf Artikel 7, III des GG den Kirchen ein Einsichtnahmerecht zu. Erst 1970 veröffentlichten die Evangelischen Kirchen eine „gutachtliche Äußerung zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts“ (EKD, 1972, Seiten 119-124). Zwar wird hier konzidiert, daß „angesichts der gegenwärtigen theologischen und pädagogischen Erkenntnis und Praxis“ (Seite 120) die ursprüngliche Definition von 'Grundsätzen' in der Weimarer Reichsverfassung als „positive Lehrsätze und Dogmen“ (a.a.O.) einer Interpretation bedürfen, die inhaltliche Bestimmung bleibt jedoch wie schon die von 1919: Traditionsvermittlung und nicht Traditionskritik ist Mittelpunkt des evangelischen Religionsunterrichts, auch wenn von „Beachtung der Wirkungsgeschichte“ und der Notwendigkeit „einer erneuten Auslegung in jeder Gegenwart“ (a.a.O., Absatz 2a) gesprochen wird.

Meine persönlichen Erfahrungen, die derzeitige religionspädagogische Diskussion und der kirchengeschichtliche Aspekt hinsichtlich der rechtlichen Situation des Faches im Fächerkanon der öffentlichen Schule führten mich zu der Überlegung, daß Rollenselbstbild der Religionslehrkräfte einer Überprüfung zu unterziehen, da mir die normativen Ansätze zum Rollenbild aufgrund der eigenen Erfahrungen in der Religionslehrausbildung nicht ausreichten.

Für die Themenstellung dieser Arbeit ergab sich für mich folgender Argumentationszusammenhang:

Das Verhältnis hinsichtlich der Rolle als Religionslehrkraft und der religionspädagogischen Praxis muß auf postulierende Vorentscheidungen verzichten und sich einer interdisziplinären Forschungsstrategie stellen. Dazu gehören die Religionspädagogik mit ihren Implikationen und die empirische Sozialforschung, die den Problembereich feldmäßig bearbeitet und theoretisch analysiert.

Da m.E. traditionell-theologische Religionspädagogik nicht in der Lage ist, ohne normative Setzungen die Probleme zu bearbeiten, sehe ich mit Otto (1975, Seite 9) die religionspädagogische Theoriebildung als „kritische Theorie religiös vermittelter Praxis in der Gesellschaft“ an.

Deswegen habe ich mittels einen standardisierten Fragebogens 502 evangelischen Religionsunterricht erteilende Lehrkräfte befragt, den ich als Teilschritt für die Erfassung von Wirklichkeitserfahrungen zum Rollenselbstbild der Religionslehrkräfte verstehe.

Weitere Teilschritte bilden die Diskussion um das Rollenselbstverständnis der Religionslehrkräfte und die Darstellung der religionspädagogischen Theoriebildung seit 1947. Anhand der schriftlichen Befragung sollen dann Widersprüche von religionspädagogischer Theorie und Praxis im Hinblick auf das Rollenselbstverständnis der Lehrkräfte aufgedeckt werden.

Insgesamt bildet diese Arbeit selbst nur einen Teilschritt für die Erhebung von Wirklichkeit der Religionslehrkräfte, da Wirklichkeitserhebungen sich nicht auf schriftliche Befragungen allein berufen dürfen.

2. Kapitel: Das Rollenbild der Religionslehrkraft

Empirische Untersuchungen, die das Selbstverständnis der Religionslehrkräfte speziell erheben, sind kaum vorhanden. Die Untersuchungen von Zabel (1971), Nipkow (1971), Havers (1972), Prawdzik (1978), Schmidt (1978) und Schach (1980) geben bis auf letzteren kaum Auskunft über das Selbstverständnis der Lehrkräfte. Heimbrock (1982) unternimmt dagegen einen gelungenen Versuch, mittels Selbstzeugnissen von fünf Religionslehrkräften aus Nordrhein-Westfalen der Situation gerecht zu werden.

Daß „Lehrerbewußtsein im Wandel“ ist (Hopf 1974), trifft auch auf den Wandel des Religionslehrerbewußtseins zu. Zwar können von den empirischen Untersuchungen zur allgemeinen Lehrerrolle (Tausch und Tausch, Grell, Hopf, Lindgren e.a.) auch Rückschlüsse auf die Rolle der Religionslehrkräfte gezogen werden, das Spezifische ihrer besonderen Situation kann dabei jedoch nicht entnommen werden.

2.1 Anmerkungen zur Rolle in der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung

Schon 1908 verwendet Simmel den Begriff der sozialen Rolle. Linton (1936) führt als erster auf dem Hintergrund der kultur-anthropologischen Theorie den soziologischen Rollenbegriff ein. Er nennt die Wahrnehmung der Rechte und Pflichten, die ein Individuum als vorgegebene „Plätze“ einnimmt, Rolle. Teil dieses Konstrukts sind dabei die Einstellungen, Wertvorstellungen und Erwartungen, mit denen das Individuum konfrontiert wird.

Parsons (1937) nimmt die Unterscheidung von Normen und gesellschaftlichen Implikationen bei Linton auf und unterscheidet drei Arten von Systemen:

1. als personality system bezeichnet er die Wertorientierung und Handlungsmotivation des Individuums,

2. als social system den Handlungszusammenhang der in Interaktion stehenden Individuen und

3. als cultural system die allgemeinen Muster der verbindlichen Wertorientierungen des social systems.

Durch Institutionalisierung und durch Verinnerlichung wird nach Parsons die Normorientierung aus dem cultural system abgeleitet und in das social system integriert.

Unter sozialer Rolle versteht Parsons Bereiche des social systems, die durch Normen und Werte bestimmt sind und sich auf die Interaktion der Individuen unter Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisposition stützen. Dieses führt zu einem normenkonformen Verhalten, welches gesellschaftliche Stabilität produziert.

Auf dem Hintergrund einer liberalistischen Anthropologie beschreibt Dahrendorf (1958) den Gegensatz zwischen dem rollenkonformen „homo sociologicus“, der als Rollenträger normativen Verhaltensweisen (Kann-, Muß- und Sollenwartungen) unterliegt, und dem moralischen und politischen Anspruch des Individuums auf Freiheit. Dreitzel (1968, Seite 136f.) wie auch Popitz (1967), Kreckel (1976) e.a. weisen nach, daß der Ansatz Dahrendorfs dabei die historisch-gesellschaftliche Form des sozialen Handelns negiert. Dahrendorf knüpft an das Modell des homo oeconomicus innerhalb der Wirtschaftswissenschaften und des damit verbundenen normativ-analytischen Ansatzes an (Habermas, 1967, Seiten 49-58).

Meads (1968) Analyse menschlicher Kommunikation geht davon aus, daß Kommunikation und Rollenhandeln nicht aus den Fähigkeiten, die schon im Individuum vorliegen, abzuleiten sind. Er geht von dem Begriff der Kooperation aus, die nicht nur das Verhalten des Partners antizipiert, sondern auch das Verhalten aller anderen Partner. Die Gesamtheit der Partnerbeziehungen werden dabei als zusammenhängende Teile erlebt, d.h. das gemeinsame Ziel, das sich in Normen und Werten niederschlägt (wie z.B. beim Spiel die Spielregeln), wird internalisiert und anschließend (weitgehend) depersonalisiert.

Die zum Teil äußerst unscharfen Begriffe bei Herbert Mead wurden durch die sich auf ihn berufende Schule des symbolischen Interaktionismus modifiziert. Der Rollenbegriff des symbolischen Interaktionismus setzt dabei die Bedeutungsgleichheit von Symbolen als Ergebnis und nicht als Voraussetzung an. Dabei werden Normen und Werte auf geglückte Interaktionen und Kooperationen zurückgeführt und nicht als gegeben vorausgesetzt. Dabei werden die Probleme von 'Macht', 'Zwang' und 'Herrschaft' allerdings weniger deutlich, weil die Bedingungen bei der Durchsetzung der eigenen Beziehungsdefinition nicht thematisiert werden. Dadurch wird der Blick auf den gesamtgesellschaftlichen Kontext, in dem ja die einzelnen Interaktionen ablaufen, nicht transparent. Symbolischer Interaktionismus findet deshalb seine Grenzen dort, wo er durch die Annahme einer herrschaftsfreien Interaktion die gesamtgesellschaftlichen Funktionszusammenhänge negiert.

Habermas (1968) fordert daher auf der Grundlage der Gesellschaftsanalyse in Weiterführung von Goffmanns (1961, Seite 85f.) Unterscheidung von Individuum und Rolle Selbstreflexion und kritische Rationalität, die die Grundbedingungen der öffentlichen, uneingeschränkten und herrschaftsfreien Diskussion erst ermöglichen. Diese Form der Kommunikation ist nach Habermas die einzige Möglichkeit, den repressiven institutionellen Rahmen der Gesellschaft kritisch und rational anzugehen. Kritische Rationalität meint dabei die Rationalisierung der Interaktion im Dienste der durch Ideologie eingeschränkten Kommunikation der Bedürfnisse der Menschen (cfr. Habermas, 1974, Seite 98). In dieser Rollentheorie ist im Idealfall die Kommunikation bestimmt durch den wechselseitigen Konsens über die durch das 'Sprachspiel' symbolisch vermittelten Normen: „Verständigung bewährt sich an einem wahren Konsensus oder sie ist keine wirkliche Verständigung“ (Habermas, 1975, Seite 123). Den Idealfall der herrschaftsfreien und symmetrischen Kommunikation nennt Habermas den Diskurs.

Dieser Form von 'Verständigung' näherzukommen ist m.E. die Grundvoraussetzung für das Verhältnis der Religionslehrkräfte zu ihren Bezugsgruppen, zu denen wegen der Sonderstellung des Faches evangelische Religionslehre vornehmlich 'Kirche' gehört.

2.2 Normative und empirische Ansätze zum Rollenbild der Religionslehrkraft

Neben den persönlichen Rollenzwängen der Religionslehrkräfte (u.a. Angstbewältigung, Konfliktlösung) treten starke gesellschaftliche Einflüsse seitens der Bezugsgruppen Schüler, Kollegen, Eltern, Schulverwaltung, Kirche und Ortsgemeinde auf. Verstärkt werden diese Einflüsse durch „gesellschaftliche Erwartungen und kollektive Vorurteile über den Lehrerberuf“ sowie über „die Vorurteile über Religion und Kirche“ (Sorge/Vierzig, 1979 Seite 46/47).

Zum einen wird von der Religionslehrkraft ein Verkündigungsverhalten erwartet, zum anderen hat sie ein bestimmtes, relativ enges Verhältnis zu Kirche und Tradition einzunehmen.

Einige Autoren, die sich zum Rollenbild der Religionslehrkräfte geäußert haben, nehmen diese normativen Setzungen auf.

Schmidt (1978, Seite 129ff.) untersuchte auf der Basis von kirchenamtlichen Äußerungen der EKD und der VELKD das Rollenbild der Religionslehrkräfte und entwickelte dabei eine „Typologie des Religionslehrers“. Dabei unterscheidet er hinsichtlich der Beziehungen der Religionslehrkräfte zur Kirche und Tradition drei Grundtypen: die Hoch-Verbundenen, die Lose-Verbundenen und die Kritisch-Abständigen.

Hoch-Verbundene: Sie sind christologisch orientiert, wobei ihre ethischen Vorstellungen sowohl eine asketische Moral, die wichtiger als die soziale ist, als auch die Forderung nach gesellschaftspolitischen Konsequenzen aufgrund des Offenbarungszeugnisses der Bibel beinhalten. Die persönliche Orientierung auf den Glauben kann sowohl bedingslos als auch kritisch erfolgen. Für sie ist die persönliche Heilsbedeutung der Auferstehung Jesu Christi besonders wichtig, wobei die mehr kritisch orientierten Religionslehrkräfte dieser Gruppe eine umfassende Befreiung durch Jesus Christus als primäre Relevanz für den christlichen Glauben ausmachen.

Lose-Verbundene: Sie richten sich theologisch nach einer moralischen Ordnung, deren Garant Gott ist, der sich durch Werke gnädig erweist. Diese Gruppe ist nicht besonders stark aufgeschlossen gegenüber gesellschaftlichen Innovationen; sie haben eine

ausgesprochen soziale Moralität, die geprägt ist von der Betonung ihrer persönlichen Freiheit. Sie zeichnen sich durch eine mehr oder weniger begründungsarme Wahl- und Meinungsreligion aus. Der christliche Glaube ist ihnen besonders eine Hilfe in Lebenskrisen und Ausdruck der sozialen Daseins-sicherung.

Kritisch-Abständige:

Sie orientieren sich theologisch an den biblisch-christlichen Freiheitstraditionen, wobei sie sich aber auch zunehmend von der christlichen Überlieferung ablösen. Sowohl emanzipative Tugenden wie eine Reserve gegenüber gesellschaftlichen Innovationen sind bei ihnen vorhanden. Einerseits ist bei ihnen eine unreflektierte Unkirchlichkeit vorhanden, andererseits kennzeichnet sie eine a-christliche Subjektivität. Christlicher Glaube kann für sie eine anti-emanzipative Kraft oder auch die Motivation für moralisches Verhalten sein.

Schmidts „Grundtypen volkskirchlicher Religiösität“, die er auf die verschiedenen Typen der heutigen Religionslehrkräfte überträgt, führen aus der Exegese urchristlicher Texte von und über Lehrer zu einer Bewertung und Kritik der verschiedenen Lehrertypen. Zusammenfassend stellt er dabei folgende Kriterien für die Religionslehrkraft heraus:

Religionslehrkräfte müssen sachkompetent sein, d.h. sie bedürfen der Kenntnis der ganzen christlichen Tradition. Die Vermittlung der 'Sache' hat dabei primäre Bedeutung.

Die Religionslehrkraft muß eine Rollendistanz zu sich selbst und den Bezugsgruppen gegenüber erwerben.

Die Religionslehrkraft hat Konflikte „gemäßigt-freiheitlich“ zu behandeln.

Da die Welt ein Jammertal ist, sollen die Religionslehrkräfte den Schülern Trost und Hoffnung spenden.

Schmidt kommt somit zu einer Reihe von sachlichen und moralischen Forderungen an die Religionslehrkräfte, die durch die „einseitige Betonung der Sachebene, auch wenn auf die Sache Jesu rekuriert wird, ... stets in Gefahr (ist), zur Ideologie der Sachgesetzmäßigkeit zu

entarten" (Sorge/Vierzig, 1979, Seite 50).

Schmidts Neigung zu normativen Setzungen werden in seinen 1984 erhobenen Forderungen an die Religionslehrkräfte noch deutlicher: Er zeigt auf, wie die „Grundhaltung des Religionslehrers“ auszusehen hat. Seine Unterscheidung in die Kategorien „Glaube“, „engagiert fragende Offenheit“ und „reduktionistisch-eklektizistische Einstellung“ führt zu der Feststellung, daß nur Glaube und engagiert fragende Offenheit sachgemäße Einstellungen der Religionslehrkräfte sein können. Dabei definiert er den mit „engagiert fragender Offenheit“ arbeitenden Religionslehrer als einen, „dem noch keine Sinnngewißheit von Jesus her zuteil geworden ist“ (Schmidt, 1984, Seite 333), während der „Glaubende“ sich immer wieder kausal unableitbar neu ('Gnade') im Hören auf Jesus“ einlassen kann. Der „reduktionistisch-eklektizistischen“ Einstellung unterstellt er die Reduzierung des Offenbarungsanspruchs, da „religionistische und ethizistische Reduktionen“ dem Christentum nicht entsprächen und „sie die Entfaltung der Eigenintentionalität christlicher Inhalte“ (a.a.O., Seite 336) verhinderten.

Noch deutlicher als Schmidt entwickelt Caspary (1984) das Rezept für den „idealen Religionslehrer“: „Religionslehrer, die das Glaubenskönnen in einer weltlich gewordenen Welt vorleben und ihre Schüler so lehren, wie man heute redlich Christ sein kann“ (Caspary, 1984, Seite 340). Seine Typisierung der Religionslehrkräfte in die Kategorien „autokratisch-dominierender Lehrer als Verkünder des Glaubens, theologischer Fachmann als Helfer zum Leben und Glauben und als Aufklärer“ weisen deutlich auf die drei grundlegenden religionspädagogischen Konzeptionen seit 1947 hin. Für den Lehrer als „Helfer zum Leben und Glauben“ unterstellt Caspary, daß seine „Liebe zu Jesus Christus“ und die „kritische Distanz zur konkreten Ortsgemeinde sich erstaunlicherweise nicht ausschließen müssen“ (a.a.O., Seite 346), während er die vorwiegend negativ besetzten „Aufklärer“ primär an Hochschulen und nicht in den Lehrerzimmern zu finden glaubt.

Kratz (1984, Seite 375f.) stellt schlichtweg hinsichtlich der Ausbildung der Religionslehrkräfte folgende Norm auf: „Die beste Vorbereitung auf die Arbeit des Religionslehrers (ist) die Teilnahme am Leben der Kirchengemeinde, vor allem aber an ihrem Gottesdienst“.

Diese drei Autoren sollen beispielhaft verdeutlichen, wie bei normativer Setzung des Religionslehrerverständnisses einerseits das Verhältnis von persönlicher und sozialer Identität und Rolle ungenügend beachtet und andererseits aus ideologischer Perspektive eine Wirklichkeitssicht entwickelt wird, das von der kirchlichen Verkündigung und vom Kerygma bestimmt ist. (3)

Schachs religionssoziologische Untersuchung - der Religionslehrer im Rollenkonflikt - ist die z.Z. einzig umfassende empirische Arbeit hinsichtlich des Rollenselbstverständnisses von Religionslehrkräften. Er untersucht 1977 das Rollenbild von insgesamt 257 Lehrkräften - Lehrer und Pfarrer an Gymnasien - für katholische Religion im Saarland und in Rheinland-Pfalz. Er kommt dabei zu dem Ergebnis (Schach, 1980, Seite 158/159), daß

große Ähnlichkeiten in der Auffassung von Religionslehrern mit denen des Priesterberufs vorhanden sind,

die Rolle des Religionslehrers (Katecheten) als interpretationsoffen wahrgenommen wird,

die Religionslehrer über diese Interpretations-offenheit eine professionalisierte Rolleninterpretation erreichen, die weniger von der Autorität der Kirche als von der Wissenschaft bestimmt wird,

die Rolleninterpretationsmuster Hinweise geben für die subgruppenspezifische Rolleninterpretation und

der Wandel im Bereich des Religionsunterrichts und der gesamtkirchlichen Entwicklung subgruppenspezifisch unterschiedlich ausgeprägt ist.

Schach geht davon aus, daß „der Religionsunterricht ... durchaus als Mikrokosmos der Gesamtentwicklung der katholischen Kirche angesehen werden (kann), in dem sich alle Probleme widerspiegeln, die mit

(3) so auch Lauenberger (1975), Konukiewicz (1975), Ułonska (1977), Nipkow (1971), Bartholomäus (1978), Silberberg (1982) e.al., die sich m.E. mehr auf die Intentionen der kirchlichen Verkündigung als auf die Wirklichkeitserfahrungen der Religionslehrkräfte berufen.

einem auf breiter Front einsetzenden, teilweise energisch vorangetriebenen Prozeß des sozialen Wandels notwendig verbunden sind" (a.a.O., Seite 163). Die „Autonomie“ der Religionslehrkräfte sieht er dabei als Verursacher von Verunsicherungen in der Religionspädagogik, weil „der heutige Religionslehrer ... aus einem 'Karussell der Konzeptionen' auswählen (muß), die vom kerygmatischen Konzept der Schule als Ort der Verkündigung bis zum emanzipatorischen und therapeutisch-orientierten Religionsunterricht reichen" (Seite 165).

Dabei kritisiert Schach massiv die Amtskirche, da sie „darauf verzichtet, ihren (Unterstreichung von mir) Religionslehrern eine eindeutige Identifikation" mit ihr abzuverlangen (Seite 166). Da „das Problem der Identifikation mit bestimmten religionspädagogischen Konzeptionen verknüpft zu sein" scheint, haben diese Innovationsprozesse (d.h. die neuen religionspädagogischen Konzeptionen seit Ende der 60iger Jahre) eine „Situation der Unsicherheit" und daraus folgernd „eine gesteigerte Diffusität der Rolle des Religionslehrers bewirkt, ... (die) einer Identifikation mit dem Sozialsystem Kirche abträglich ist" (a.a.O., Seite 167). Immerhin konzidiert er, „daß die Art der im Bereich des Religionsunterrichts durchgeführten Reformen dem Religionslehrer in sehr viel stärkerem Maße eine professionalisierte Rolleninterpretation und damit ein Mehr an subjektiver Gestaltungsfreiheit ermöglicht" (Seite 169), und beschreibt diese Professionalisierung der Rolleninterpretation als „bisher verdrängtes Bedürfnis" (Seite 170). Auffallend in diesem Zusammenhang, daß Schach den Begriff 'Emanzipation' nur mit Anführungsstrichen verwendet, womit er andeutet, daß der Emanzipationsprozeß eine Abschwächung der Loyalität der Religionslehrkräfte gegenüber ihrer Kirche mit sich bringt. Weiterhin beklagt Schach, daß „ein Großteil der Katecheten ... im Religionsunterricht nicht mehr ein kirchliches Sozialisationsinstrument (siehe), das sowohl vom educandus (sic!) als auch vom Erzieher Identifikation mit der Kirche verlangt, sondern eine mehr oder weniger zwanglose Konfrontation der Schüler mit religiösen Themen" (Seite 172).

Obwohl Schach ausdrücklich von der soziologischen Dimension ausgehen will, argumentiert er als katholischer Theologe:

„Die Dynamisierung und Umdeutung der normativen Struktur des Religionsunterrichts verringert die Möglichkeiten der Amtskirche, auf die Rolleninterpretation der Religionslehrer Einfluß zu nehmen und schafft zugleich Einbruchstellen für dysfunktionale Fehlformen der Rolleninterpretation und Identifikationsdefizite. Die zuständigen Organe der Amtskirche sollten Möglichkeiten sondieren, dieser bereits weit fortgeschrittenen Entwicklung gegenzusteuern" (a.a.O., Seite 173).

So interpretiert der katholische Soziologe Schach wertvolles empirisches Material aus dem Jahre 1977 aus der thetischen Postulierung des Verkündigungsanspruchs der katholischen Kirche heraus und verläßt damit die Ebene einer kritischen Sozialwissenschaft.

Heimbrock (1982) veröffentlicht fünf religionspädagogische Biographien und leistet damit einen wertvollen Beitrag zum Rollenselbstverständnis von Religionslehrkräften. Innerhalb der „Biographien" zeigt sich deutlich, daß - wie z.B. Gerda Weyer - „einige christologische Aussagen für heute ... unbrauchbar" geworden sind und daß sie die „dogmatischen Aussagen, die Jenseitsvorstellungen und die mythologischen Denkweisen des größten Teils der Kirche ... nicht mehr übernehmen" (Heimbrock 1982, Seite 15) kann. Renate von Olnhausen berichtet, daß der Religionsunterricht „im üblichen Schulalltag nicht selten wie eine Oase in der Wüste" wirkt, weil er die Schüler „zum Denken und zu selbständiger Mitarbeit ohne Leistungsdruck befähigt" (a.a.O., Seite 23). Helmut Schulte schreibt: „Das große Plus meines Berufes sehe ich gerade im freien repressionslosen Umgang mit Menschen, mit ihnen gemeinsam die Erscheinungen der Zeit einer strengen Prüfung zu unterziehen, die Krankheitssymptome auch zu kurieren, vor allem aber die Krankheitsursachen kenntlich zu machen und zu bekämpfen. Insofern kann dieser Beruf einen Menschen wirklich ausfüllen" (a.a.O., Seite 44). In seiner Begründung, warum er keinen Religionsunterricht mehr gibt, formuliert Alfred Hohmann:

„Gerade Religionslehrer gelten oft in den Augen der Schüler als diejenigen Leute, die auf viele Lebensfragen hin Rat geben können. Ich habe Angst, von Seiten der Schüler mit Problemen konfrontiert zu werden, zu denen ich keine Antwort weiß oder versage" (a.a.O., Seite 51). (4)

(4) Die hier manifestierte Angst scheint unfreiwilliger Ausdruck der idealisierten Vorstellung der Rolle der Religionslehrkräfte zu sein, wie ich sie auf den Seiten 17-21 beschrieben habe.

Heimbrock selbst kommt bei der Analyse aus der Sicht der psychoanalytischen Selbsterfahrung zu der Feststellung, daß

„der Sinn für die eigene Endlichkeit schließlich ... in emotionaler Hinsicht auf die Befreiung von einer ganzen Reihe von Zwängen vieler Kollegen (hinweist): vom Zwang erst einmal immer persönlich 'ganz hinter der Sache' stehen zu müssen als einem überhöhten und also lähmendem Berufsideal, dem kaum jemand heute realiter nachkommen kann" (Heimbrock, 1982, Seite 181).

Die Kontingenz dieser Beispiele bei Heimbrock läßt nicht übersehen, daß bei der Untersuchung des Rollenbildes sozialpsychologisch-analytische und gesellschaftspolitische Implikationen nicht außer acht gelassen werden dürfen, die auf das Rollenselbstverständnis der Religionslehrkräfte einwirken. Sie bedürfen einer Befreiung von dogmatisierenden und christlich-normativen Vorstellungen. Es zeigt sich, daß die normativen Rollenbestimmungen der oben zitierten Autoren (Schmidt, Schach e.al.) den hier zum Ausdruck gebrachten Rollenkonflikten kaum gerecht werden können.

Die theoretische Beschreibung der Situation und des Rollenselbstverständnisses von Religionslehrkräften hat sich, so ist aus den ausgesuchten Beispielen zu folgern, in einem ideologiekritischen Umfeld zu bewegen. Empirische Sozialforschung versucht dabei eine Wirklichkeit zu erheben, die nur unter Verzicht auf thetische Postulate diese ideologiekritisch bearbeiten kann.

2.3 Zur Situation der Religionslehrkräfte

Die Lehrkraft empfindet „eine ausgesprochen starke Belastung durch die an ihn herangetragene Rollenerwartung" (Mollenhauer, 1968, Seite 83). Ebert (1982, Seite 63f.) unterscheidet die Lehrkraft von anderen akademischen Berufen dadurch, daß diese, isoliert und alleingelassen, sogar als Fachmann der in dem ihr eigenen Gebiet der Erziehung infrage gestellt wird. (cfr. auch Gerner, Lorenz, Paul, 1976).

Zu den Bezugsgruppen der Lehrkraft gehören neben den Schülern die Schulverwaltung, die Kollegen, die Eltern, für die Religionslehrkräfte zusätzlich noch Kirche und gegebenenfalls die Ortsgemeinde.

Dabei ist 'Kirche' eine Bezugsinstanz für sie, die ihre Ansprüche und Erwartungen eindeutig definiert hat (EKD 1972; Hindriksen, 1985, Seiten 50-53). Das Zusammenwirken dieser Bezugsgruppen sowie die Vielfalt der Rollenerwartungen führen zwangsläufig zu Konflikten, die durch sozialpsychologisch-analytische Bedingungen der einzelnen Religionslehrkraft noch verstärkt werden.

Die Bezugsgruppenproblematik ist hinreichend in fast allen einschlägigen Handbüchern für die evangelischen Religionsunterricht beschrieben worden (cfr. Nipkow, Otto, Vierzig e.al.). Bis auf die Problembereiche 'Kirche' und 'Ortsgemeinde' ist dabei kein wesentlicher Dissens feststellbar. Als das eigentlich Problem wird die konfessionelle Ausprägung (die Religion der Religionslehrkräfte) erkannt. Eine kaum überschaubare Fülle von religionspädagogischer Literatur befaßt sich mit den religiösen Wertorientierungen der Lehrkräfte, wie sie sich von den Autoren gewünscht bzw. wie sie vermutet werden. Wie schon auf Seite 17 ff. beschrieben, entwerfen sowohl die neobiblizistischen Vertreter als auch die der Konvergenztheorie in der evangelischen Religionspädagogik Rollenansprüche, die sich von der kirchlichen Verkündigung und dem Kerygma ableiten bzw. von ihr bestimmt werden.

Diese Voraussetzungen sind weder theoretisch begründbar, da sie von Glaubenstraditionen und Prämissen ausgehen, die keiner wissenschaftlichen Theorie standhalten können, wie auch praktisch kaum begründbar, da kaum empirisches Material (bis auf Heimbrock und Schach) vorliegt.

Das Problem 'Religion' ist für die Religionslehrkräfte gekennzeichnet von einer Fülle von sozialgeschichtlichen und intra- wie interpersonalen Abhängigkeiten und Zusammenhängen, die sie in ihrer Rolle sowohl hinsichtlich der von ihnen erwarteten Standards als auch der Distanzierung davon (role taking/role distance) kennzeichnen. Dabei erscheint die Typisierung volkskirchlicher Religiösität, wie von Schmit 1978 vorgelegt, ebenso problematisch wie die von Glock und Stark 1969 vorgenommene Dimensionierung von individueller Religiösität.

Die Divergenz von Religion, christlicher Theologie und Vermittlung der christlichen Tradition spiegelt sich mit besonderer Ausprägung bei den Religionslehrkräften wieder. Ein Hinweis dafür scheint die von mir häufig beobachtete sprachliche Mechanisierung und techno-

kratische Bearbeitung von Lehr- und Schulplänen in Religionskonferenzen an den Schulen zu sein. Eine Auseinandersetzung über Inhalte und persönliche Glaubensvorstellungen findet kaum statt. Praktisch-methodische Fragen werden - wenn überhaupt - andiskutiert. Unterrichtsmittel und Medien dankbar ausgetauscht für einen Unterricht, zu dessen Zielen und auch Inhalten viele Religionslehrkräfte eine Auseinandersetzung meiden bzw. den Diskurs scheuen. Staatlich verordnete oder angeordnete Freiwilligkeit zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen, wie sie gerade in Niedersachsen mit der Einführung der neuen Rahmenrichtlinien in einigen Schulaufsichtskreisen durchgeführt werden, versucht mit der Anspruchshaltung der kirchlichen Verkündigung die Religionslehrkräfte auf 'Kurs' zu bringen. Ob damit allerdings erfolgreich Einfluß auf die Unterrichtspraxis hinsichtlich der eigenen religiösen Orientierungen und ihrer Transformation in didaktisches Handeln genommen werden kann, dürfte bezweifelt werden. Religionslehrkräfte werden in den Rahmenrichtlinien von 1984 für Niedersachsen als „Glaubende und Suchende“ beschrieben, für die „manches“ offen ist (cfr. auch Hindriksen, 1985, Seite 52). Hier spiegelt sich die Anspruchshaltung und Rollenerwartung an die Religionslehrkräfte, wie sie sich Kirche und Schulverwaltung administrativ vorstellen. Dabei übersehen beide Institutionen, daß viele Religionslehrkräfte nicht die kirchlich und theologisch sozialisierten Beispielgeber für die Schüler sein wollen und können, weil sie selbst tagtäglich die Widersprüche von kirchlich-christlicher Tradition und eigener Glaubensorientierung erleben, die bei den von ihnen zu Unterrichtenden noch evidentester sein werden.

Das in der Phase der Evangelischen Unterweisung (Kapitel 3.1) von den Religionslehrkräften verlangte und vorausgesetzte Bekenntnis zu ihrer Kirche wird heute wieder zur elementaren Voraussetzung der Qualifikation der Religionslehrkraft. Zu Zeiten des eklatanten Religionskräftemangels wurde weder auf eine Kirchenmitgliedschaft noch auf die Konfession seitens der Kirche und der Schulverwaltung geachtet. Zunehmend müssen nun Religionslehrkräfte davon ausgehen, daß neben den allgemeinen Qualifikationen, die von ihnen erwartet werden, die konfessionelle Bindung an die Kirche stärker hervortreten wird. Die Gefahren, die aus diesen administrativen Maßnahmen (auch gerade wegen des z.Zt. vorhandenen quantitativen „Überschusses“ als Religionslehrkräften) resultieren, werden kaum übersehbar bleiben.

3. Kapitel: Zur konzeptionellen Entwicklung der evangelischen Religionspädagogik seit 1947

3.1 Die Evangelische Unterweisung

Die Konzeption der Evangelischen Unterweisung, die Helmut Kittel 1947 in seiner Programmschrift „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“ zusammengefaßt hat, rekurriert auf die Dialektische Theologie Karl Barths.

Dialektische Theologie kennzeichnet seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts einen denkerischen Ansatz in der protestantischen Theologie, deren Hauptvertreter neben Karl Barth auch E. Thurneysen, E. Brunner, F. Gogarten und anfänglich auch R. Bultmann waren.

Das Gemeinsame aller Vertreter der Dialektischen Theologie erschöpfte sich zum großen Teil in der Negation der liberalen Theologie.

Mittelpunkt der Dialektischen Theologie ist für Barth das 'Wort Gottes'. „Dominus dixit“ – der Herr hat geredet, ist für den Menschen das entscheidende „Offenbarungsereignis“. Das ist die Sache, um die es allein in der Bibel geht. Sie bildet dabei die einzige Quelle, Gott ist „Subjekt und Präädikat“ dieser Theologie. Nicht Religion und das fromme Selbstbewußtsein des Menschen stehen im Mittelpunkt dieses Denkens, sondern das Wort Gottes und das Evangelium von Jesus Christus, welches „verkündigt“ werden muß (Barth, 1924, Seite 28).

Barth lehnt den Religionsbegriff der liberalen Theologie ab, da diese den äußersten Gegensatz zum Glauben bildet. Sie bedeutet für ihn „die Vergöttlichung des Menschen und die Vermenschlichung Gottes“ (cfr. Barth, 1924, Seite 25f.; 112f.; 217f.).

Der christliche Glaube soll von aller Vermischung mit menschlichen Erlebnissen und Sentimentalitäten reingehalten werden. Nach Barths Vorstellungen ist der christliche Glaube „der Respekt vor dem göttlichen Inkognito, die Liebe zu Gott im Bewußtsein des qualitativen Unterschieds von Gott und Mensch“ (Barth, 1924, Seite 9, 14, 17.).

Für Barth ist der schlechthinige Gegensatz von Gott und Welt für den Menschen die einzige Art seiner Einheit mit Gott.

Da sich die Wahrheit Gottes nie in einem menschlichen Wort ausdrücken läßt, sondern immer nur in Satz und Gegensatz, erhält die Theologie Barths den Namen 'Dialektische Theologie' (Barth, 1957, Seite 7ff.).

Die Religionspädagogen Rang, Böhne und Hammelsbeck versuchten die Grundeinsichten der Dialektischen Theologie nach dem 1. Weltkrieg religionspädagogisch umzusetzen. In dem 1929 erschienenen Buch „Das Wort Gottes und der Unterricht“ ersetzt G. Böhne 'Religion' durch das 'Wort Gottes'. Der aufklärerisch-idealistische Religionsunterricht wurde zur Sinnlosigkeit erklärt.

Den entscheidenden Bruch mit der traditionellen Religion vollzieht M. Rang, indem er den Religionsunterricht als „Verkündigung, als Kirche in der Schule“ definiert (Rang, 1936, Seite 17).

Die Konzeption Hammelsbecks beinhaltet dabei eine noch stärkere Bindung an die Gemeinde. In seinem erweiterten Verständnis von Unterricht geht es geradezu um ein missionarisches Wirken der Religionslehrkraft unter den Schülern (Hammelsbeck, 1954, Seite 119).

Durch Böhne, Rang und Hammelsbeck erfolgte eine umfassende neue Grundlegung des Religionsunterrichts, die aber erst 1947 zur vollen Entfaltung kam, nachdem H. Kittel die Konzeption von Böhne, Rang und Hammelsbeck aufgenommen und in seiner oben erwähnten Programmschrift selbständig weiterführte. Seine Grundthese lautet: „Evangelische Unterweisung ist Unterweisung im rechten Umgang mit dem Evangelium“ (Kittel, 1949, Seite 10).

Kittel sieht in der Wirklichkeit des Religionsunterrichts eine faktische Entchristlichung, da nicht der christliche Glaube, sondern die Pflege eines allgemeinen religiösen Bewußtseins und des religiösen Gefühls vorherrscht. Das Evangelium steht nicht im Zentrum des Religionsunterrichts, es ist lediglich zu einem Mittel geworden, das dazu dient, die Kinder zu religiös-sittlichen Persönlichkeiten heranzubilden (Kittel, 1949, Seite 8). Für Kittel ist damit die Aufgabe des Religionsunterrichts verfehlt, denn Gegenstand des Religionsunterrichts ist das Evangelium Jesu Christi,

„jene Botschaft von der Liebe Gottes, die den Menschen aus der Knechtschaft des Gesetzes befreit, ihm vergibt und ihn wandelt in schöpferischen Gnadenakt" (Kittel, 1953, Seite 31).

Kittels Konzeption der Evangelischen Unterweisung bestimmt nach 1947 jahrelang den schulischen Religionsunterricht.

Bei Beachtung der gesamtgesellschaftlichen Situation vor 1945 und in den ersten Nachkriegsjahren der späteren Bundesrepublik Deutschland wird deutlich, warum die Evangelische Unterweisung eine so große Wirkung erzielen konnte.

Nachdem der völkische Glaube des Nationalsozialismus, dessen Rassentheorie und Herrenmoral am 8. Mai 1945 durch alliierte Intervention ihr Ende gefunden hatten und damit auch das Eindringen dieses Glaubens in die Evangelische Kirche in seinem ganzen Ausmaß öffentlich eingestanden werden mußte, konnte die Aufgabe für Gegenwart und Zukunft nur darin bestehen, sich auf die Grundlagen des christlichen Glaubens zu besinnen.

Einen Grund für die Katastrophe nach 1933 sieht Kittel in der Entfremdung des Religionsunterrichts vom Evangelium, einer Entwicklung, die bereits Generationen vorher im Zeitalter des Liberalismus begonnen hatte. Wo aus dem konkreten Glauben ein „Abstraktum", nämlich „Religion", verstanden als „das Absolute", als „das Gefühl für das Unendliche", wurde, mußten Werte und Normen durcheinandergeraten (Kittel, 1953, Seite 7).

In der nachfaschistischen Orientierungslosigkeit, der Trauer um die Opfer des Krieges, in der Diskussion um Schuldver- und -bearbeitung (Problemfelder, die mit fortschreitendem Wiederaufbau jedoch zunehmend verdrängt wurden), boten die Kirchen ideologische und therapeutische Hilfen an. Kirche gewann in dieser Zeit eine große gesellschaftliche Bedeutung, so daß ihr fortan ein besonderes Gewicht zukam, das sich dann auch im schulischen Unterricht widerspiegelte. Sie erhält die Funktion eines Wächters, der u.a. darauf achtet, daß sich alle Fächer zur „ständigen Reinigung ihrer Gehalte" am Zentrum der Evangelischen Unterweisung (Kittel, 1953, Seite 27) zu messen haben.

Die große Aufgabe der Evangelischen Unterweisung lautet: Unterweisung im rechten Umgang mit dem Evangelium. Recht mit dem Evangelium umgehen heißt: „Gottes Wort in Jesu Christi Wort und Werk hören" (Kittel,

1953, Seite 11) Diese Unterweisung ist laut Kittel notwendig, weil „wir den Umgang mit dem Evangelium aus unserer Natur heraus immer wieder falsch verstehen“ (Kittel, 1953, Seite 10ff).

Es handelt sich vor allem um die Fehler des Historisierens, des Theoretisierens und des Moralisierens. Der historisierende Unterricht, das Belehren über die Entstehung, den Inhalt und die Verbreitung des Evangeliums, führt in den Augen Kittels lediglich zu einer Bereicherung der geschichtlichen Bildung, da man für diese Aufklärung kein Christ sein oder werden muß.

Im theoretisierenden Unterricht werden „Lehrsätze über Gott, Mensch und Welt“ vermittelt, welche „in einer bestimmten Weise denken lehren“; man könnte auch sagen, daß eine „bestimmte Weltanschauung“ gelehrt wird. Diese „christliche Weltanschauung“ lebt aber „nur von einem meist quälenden Kompromiß mit dem modernen Weltbild“.

Das Moralisieren beim Umgang mit dem Evangelium ist laut Kittel in der Schule sehr verbreitet. Er betont, daß sich die Evangelische Unterweisung nicht „als Moralunterricht“ verstehen kann, da dieser „zentrale Gehalte des Evangeliums ausklammern muß“ (Kittel, 1953, Seite 10f.).

Eine sachgemäße Evangelische Unterweisung ist bemüht, „Gottes Wort“ durch das Zeugnis der Schrift „heute und hier Anrede an uns“ werden zu lassen (Kittel 1953, Seite 14). Das Gebet um die Gabe des heiligen Geistes Gottes ist in der Evangelischen Unterweisung von großer Bedeutung, es ist „der Anfang allen rechten Umgangs mit dem Evangelium“. (Kittel 1953, Seite 12). Da die Gabe des heiligen Geistes Gottes durch die Bibel erfolgt, gewinnt sie einen bedeutenden Stellenwert. „Evangelische Unterweisung ist Unterweisung im rechten Umgang mit der Bibel“ (a.a.O., Seite 10).

Die Aufgabe der Evangelischen Unterweisung in der Schule ist es, die Kinder zu lehren, sachgemäß mit der Bibel umzugehen, um sie zu einem „sinnvollen Leben mit der Bibel“ zu führen. Die Bibel soll

„nicht zum bloßen historischen Dokument, nicht nur zur Sammlung religiöser Theorien, nicht zum moralischen Gesetzbuch, sondern zur heiligen Schrift, nämlich zur Offenbarung des Heiligen an uns werden“. (cfr. Kittel, 1953, Seite 14ff.).

Für den Lehrer, den 'Berufenen', ergibt sich daraus eine wichtige Konsequenz. Er selbst muß die Bibel als heilige Schrift verstehen. Erst dann ist die Voraussetzung geschaffen, sie auch zu lehren. Der eigene Umgang mit der Bibel, das ständige Hören-wollen, „was Gott uns - nicht den Kindern, durch seinen Christus sagt“, ist der einzige Weg zur rechten Evangelischen Unterweisung (a.a.O., Seite 137ff.).

Zum Lehren der rechten Evangelischen Unterweisung bedarf es des Gebetes. In der Evangelischen Unterweisung richtet sich der Lehrer an das Kind „als getauftes Kind“, weil sich alle Evangelische Unterweisung vorwärts oder rückwärts auf die Taufe bezieht. Das getaufte Kind wird verstanden als ein „unter der Anrede Gottes stehender, zur Gotteskindschaft berufener Mensch (a.a.O.).

Neben der Bibel wird in der Evangelischen Unterweisung auch das Gesangbuch benötigt, es ist besonders als 'Gebetsbuch' hervorzuheben, denn auch „unser Singen soll ein Beten sein“ (a.a.O., Seite 13). Das Gesangbuch steht dabei in unmittelbarer Beziehung zur Bibel. Sein rechter Gebrauch ist dann gegeben, wenn es Lehrern und Schülern hilft, „beten (zu) lernen und Gott dieses Gebet erhört, also durch die heilige Schrift zu uns redet“ (a.a.O.).

Ein entsprechende Bedeutung kommt der Katechismus - im Sinne Luthers als „Summa und Auszug der heiligen Schrift“ verstanden - zu (a.a.O., Seite 14). Dies ist darauf zurückzuführen, daß er die Fülle der Schrift auch den Unmündigen in verständlicher Form vermittelt und wie „ein Schlüssel“ uns „den Zugang zur Lehre der Schrift erschließt“ oder „wie ein Maßstab unsere Auslegung der Schrift auf Richtigkeit und Vollständigkeit überprüft“ (a.a.O.). „Katechismusunterricht ist echte Christenlehre“ und diese zusammengefaßte Kernlehre der heiligen Schrift muß in der Evangelischen Unterweisung geschlossen behandelt werden (a.a.O.).

Eine vollgültige Christenlehre der Evangelischen Unterweisung wird also erst durch den Einsatz aller drei Grundelemente, der Bibel, des Gesangbuches und des Katechismus möglich.

Für die Evangelische Unterweisung, die den Namen einer vollgültigen Christenlehre verdient, ist das gemeinsame Hören von Lehrer und Kind

auf Gottes Anrede in der heiligen Schrift unabdingbar. Dieses führt dann zwangsläufig in das Gebet um Gottes Geist. Gerade dadurch, daß keine Evangelische Unterweisung ohne evangelisches Beten bestehen kann, bekommt die Schulandacht ihren Sinn. In ihr vollzieht sich ein ganzes „Gebetsleben“ (a.a.O., Seite 20).

Zu den sachgemäßen Grundbestandteilen der Schulandacht zählt das „Bitten, Loben, Danken und die Schriftauslegung“. Die Andachten in der Schule verstehen sich somit als „Gottesdienst in der Schule“ (a.a.O., Seite 23).

Neben den schon genannten Inhalten der Evangelischen Unterweisung soll auch Kirchengeschichte vermittelt werden. Dabei sollen Beispiele „aus den verschiedensten Epochen bis zur Gegenwart“ gegeben werden, in denen Gott sich den Menschen offenbart hat und aus der Gemeinschaft mit Menschen, „die, indem sie Gottes Geist empfangen, seine Gemeinde wurden“ (a.a.O., Seite 16). Bei dieser Vermittlung kommt es wesentlich darauf an, die Kirchengeschichte in einem geistlichen Zusammenhang darzustellen.

„Das Wirken des heiligen Geistes in der deutschen Reformation und im gegenwärtigen Geschlecht ist besonders hervorzuheben und nicht die Macht christlicher Persönlichkeiten“ (a.a.O., Seite 18).

Die genannten Ziele und Aufgaben zeigen deutlich an, daß alle Evangelische Unterweisung an Kirche gebunden ist. Sie kann „nur von der Kirche her“ und „auf die Kirche zu“ existieren (a.a.O., Seite 30). Darin liegt die Sinnerfüllung und das Wesen der Evangelischen Unterweisung.

Von der Kirche erhält der Lehrer Auftrag und Amt der Evangelischen Unterweisung, und im Amt der Unterweisung stehen heißt, „in der Gemeinde stehen im Sinne innerer Identität von Amtsausführung und Leben in der Gemeinde“ (a.a.O., Seite 38). Daraus ergibt sich die Gleichsetzung von Unterricht und Verkündigung.

Alle methodischen Erwägungen und Entscheidungen stehen im Dienste der theologische Sache, und da es für alle Evangelische Unterweisung nur einen Sinn gibt, nämlich „das Hören des Wortes Gottes in der heiligen

Schrift", gerät die Methodik folglich in den Hintergrund. Entscheidend ist, daß biblische Geschichten, die Kirchengeschichte und Katechismusstoffe als Texte mit wichtigem Gehalt eingesetzt werden und nicht als methodische Mittel. Denn grundsätzlich gilt: „Wes das Herz voll ist, des geht der Mund über" (a.a.O., Seite 24).

Bei der Wahl der Methode in der Evangelischen Unterweisung ist darauf zu achten, daß sie wirklich „der Sache frommt", um die es in der Evangelischen Unterweisung geht (a.a.O., Seite 25). Methodisches Ziel ist, den Heranwachsenden die Bibel als Gottes Wort zu erschließen und ihnen einen inneren Kontakt mit dem Anspruch und Zuspruch dieses Wortes zu verschaffen.

Auch um methodische Gründe wird dem unterrichtlichem Gebet und der Schulandacht eine wichtige Rolle zugeschrieben. Wenn der Lehrer und die Schüler ihre Beschäftigung mit biblischen Texten betend beginnen, bekennen sie damit vor Gott, was ihnen fehlt und sie bitten damit zugleich Gott, daß er diesen Mangel beheben möge, um sein Wort zur heilsamen Wahrheit werden zu lassen (a.a.O., Seite 20).

Laut den von Kittel wesentlich bestimmten Lehrplan für die Evangelische Unterweisung an Volksschulen soll das Erzählen von biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments (als Lehrererzählung) letztendlich dazu führen, daß die Kinder „selbständiges Bibellesen" lernen (a.a.O., Seite 118). Da die Schüler der Unterstufe mehr mit den Augen als mit den Ohren aufnehmen, müssen 'gute biblische Bilder' eingesetzt werden. Wichtig ist, daß die Schüler Sprüche und Lieder - als Gebet, Zusage Gottes und als Bekenntnis - mit nach Hause nehmen können. Das Einprägen von Liedern und Sprüchen bietet laut Lehrplan den Vorteil, Frühgelerntes zum 'festesten' Besitz werden zu lassen, welches den Schülern im Leben Halt und Schutz geben kann (a.a.O., Seite 119).

Später wird die Lehrererzählung abgelöst durch ein gemeinsames Lesen der Texte von Lehrern und Schülern. Unter Führung des Lehrers findet anschließend „im gemeinsamen Nachsinnen" eine Auslegung statt (a.a.O., Seite 125).

Anhand der Beispiele wird deutlich, daß hier Verkündigung zum didaktisch-methodischen Leitbegriff wird.

Gegen Ende der fünfziger Jahre wird an der Konzeption der Evangelischen Unterweisung verstärkt Kritik geäußert. Diese Kritik entzündet sich besonders an der Begründung der Evangelischen Unterweisung als einer Funktion der Kirche, die ein Recht auf Unterweisung ihrer getauften Kinder habe. Die vom theologischen Offenbarungsanspruch her begründete Sonderstellung der Evangelischen Unterweisung brachte das Fach zwangsläufig in die Isolierung, es wurde zu einem 'Fremdfach' in der Schule. Die Diastase zwischen der Vorstellungswelt der Evangelischen Unterweisung und dem Bildungsauftrag der Schule konnte nicht übersehen werden. Aus der weitgestreuten Kritik an der Evangelischen Unterweisung führe ich folgend beispielhaft die Argumente von Halbfas und Wegenast an.

In der Evangelischen Unterweisung sieht Halbfas eine Belehrung über zentrale Glaubensinhalte im Raum-Zeit-Schema des vergangenen Weltbildes, ohne daß dabei die Differenz von Glauben und Denken, Mythos und Logos, Darstellungsform und Wirklichkeitstiefe erarbeitet wird. Eine Aufarbeitung des Konflikts zwischen (natur-) Wissenschaft und Glaube entfällt (Halbfas, 1972, Seite 4ff.).

Wegenast stellt heraus, daß in der Evangelischen Unterweisung Glaubensfragen und Glaubenszweifel verdrängt werden. Noch bevor man Kindern lehrt, ihre eigenen Erfahrungen und Fragen auszusprechen, lehrt man sie Gebetsformeln sprechen, deren Inhalte und Sinn ihnen weitgehend unklar bleibt, weil in der Evangelischen Unterweisung der Verkündigungsanspruch keiner Auseinandersetzung bedarf. Das Evangelium, als absolute Norm, erlaubt weder Informations- noch Diskussionsunterricht. Die Schüler erhalten Frontalunterricht in rezeptiver Form. Die Beziehungslosigkeit zwischen der Evangelischen Unterweisung und der Lebenswirklichkeit der Schüler tritt deutlich hervor, denn christliche Verkündigung ermöglicht kein heutiges Verstehen, beachtet nicht die Fragen unserer Zeit, kommt zu keinen praktikablen Aussagen, sie erscheint abstrakt, zu weltfremd und zu wenig lebensnah, so daß sie keine Relevanz für die Gegenwart und Zukunft darstellt (cfr. Wegenast, 1966).

Spätestens Ende der 50iger Jahre war nicht zu übersehen, daß ein Unterricht, der nicht in den Erlebnis- und Interessenhorizont der Schüler hineinreicht, zu Desinteresse und Abkehr der Schüler führen müßte.

Aber nicht nur für die Schüler stellte sich die Evangelische Unterweisung problematisch dar, auch der Lehrer mußte sich glaubensmäßig

überfordert fühlen und wurde seiner eigentlichen pädagogischen Aufgabe entfremdet. Unter dem Gesichtspunkt der Didaktik betrachtet ist der geeignete Ort für die Evangelische Unterweisung nicht die Schule, sondern die Kirche. Evangelische Unterweisung in der dargestellten Form ist Kirche in der Schule. Der Religionsunterricht als Verkündigung ist Gottesdienst in der Schule, ohne unterrichtliche Funktion.

Aus diesen Gründen wird einsichtig, daß die mit dem Konzept der Evangelischen Unterweisung verknüpften Erwartungen (cfr. Seite 26ff) sich nicht erfüllen konnten. Die Einflußmöglichkeiten der Kirche, eigene Interessen auch an der Schule zu vertreten und zu sichern (was im vorangegangenen als selbstverständliches Axiom dargestellt wurde), ließen sich mit der Evangelischen Unterweisung nicht länger erfolgreich realisieren. Neben der Neuorientierung innerhalb der Theologie durch verstärkte Verbreitung der existentialen Interpretation biblischer Texte begünstigten auch wirtschaftliche und ideologische Veränderungen in der BR Deutschland die Abkehr von der Evangelischen Unterweisung als Konzeption für den Religionsunterricht. Die hohe gesellschaftliche Stellung der Kirche und ihr ideologisches Gewicht in den Nachkriegsjahren schwand zunehmend. Nach 1949 erfolgte ein kapitalistischer Aufbau, der mit dem Schlagwort 'Wirtschaftswunder' in die Geschichte der Bundesrepublik einging. Das Interesse der Bevölkerung konzentrierte sich, nach der langen Zeit der Entbehrung und Existenzbedrohung, auf die Sicherung der privaten Lebenssphäre und auf Konsum. Ein metaphysischer Bedarf zur Verarbeitung ungesicherter und schlechter Lebensverhältnisse sowie vor allem die Schuldfraße schwand zunehmend. Auf der Grundlage auch der Konzeption der Evangelischen Unterweisung hat Kirche mit dazu beigetragen, eine politische Interpretation des Faschismus zu unterdrücken zugunsten metaphysischer Kategorien wie 'Abfall von Gott' oder 'Herrschaft des Bösen'. Sie hat damit faktisch eine Verdrängung der Ursachen des Faschismus sowie die Rehabilitation der Beteiligten begünstigt. Desgleichen förderte sie ein Verständnis von Kirche, das nur die 'geistliche Dimension' umfaßte, ihre Existenz und Wirksamkeit als politische Größe aber ignorierte. Diese politisch durchaus opportune Haltung der Kirche drohte jedoch Ende der 50iger Jahre ins gesellschaftliche Abseits zu geraten. Als wichtige Ideologieträgerin einer individualisierenden Ethik, die die gesellschaftlichen Abhängigkeiten verschleierte, wurde sie offiziell privilegiert und hochgeschätzt und ließ sich für die antikommunistische

'Kalte-Kriegs-Propaganda' benutzen. Eine nach vorne blickende nachgewachsene Generation ließ sich nicht mehr mit der traditionellen Reduktion ihrer Verkündigung abfinden. Zunehmend gewannen Stimmen Gewicht, die stärker gegenwartsorientierte Aufgaben auch im Religionsunterricht sahen, der den vielen Sachfragen in allen Lebensbereichen nachgehen und das christliche Zeugnis im Dialog mit den elementaren Grundfragen unserer Welt artikulieren sollte.

Es war einsichtig, daß dieser Weg in Kooperation von Anthropologie, Didaktik und Fachwissenschaften gefunden werden müsse, um den Schülern zu zeigen, in welcher Weise christliche Überlieferung auch heute Leben treffen kann.

3.2 Der biblisch-hermeneutische Religionsunterricht

Ende der fünfziger Jahre und Anfang der sechziger Jahre vollzieht sich ein Wandel in der religionspädagogischen Theoriebildung. M. Stallmann, H. Stock, K. Wegenast und G. Otto entwickeln ein neues religionspädagogisches Konzept, den biblisch-hermeneutischen Religionsunterricht. Er versteht sich als eine Weiterentwicklung und Modifikation der Evangelischen Unterweisung.

Die Mittelpunktstellung der Bibel als Norm und Gegenstand des Unterrichts bleibt aber bestehen. Daraus ergibt sich - wie in der Evangelischen Unterweisung - die dominierende Stellung der Theologie.

Der biblisch-hermeneutische Religionsunterricht erhält dabei seine theologische Legitimation von der Existentialen Theologie Rudolf Bultmanns.

Rudolf Bultmann hat neben Karl Barth u.a. nach dem 1. Weltkrieg die große theologische Wende vollzogen. Auf dem Boden des Neuansatzes der Dialektischen Theologie hat sich Bultmann der historisch-kritischen Fragestellung für Theologie und Kirche zugewendet.

Während Barth eine Theologie von oben, von Gott her, zur Bedingung macht, forderte Bultmann eine Theologie, die von unten, vom Menschen her ihren Ausgangspunkt erhält. Theologisch wichtig ist für ihn die wiederentdeckte reformatorische Theologie, methodisch wichtig dabei Heideggers philosophische Existenzanalyse.

Die theologische Absicht Bultmanns heißt: „Glauben und Verstehen“ in Einklang zu bringen. Das Evangelium verlangt vom Menschen eine Glaubensentscheidung; eine echte Glaubensentscheidung aber kann der Mensch nur treffen, wenn er das, wofür oder wogegen er sich entscheiden soll, verstanden hat (cfr. Bultmann, 1933).

Unter den veränderten Bedingungen des geschichtlichen Denkens der Neuzeit liegt die theologische Absicht Bultmanns darin, die christliche Botschaft so auszulegen, daß der Bezug zur Geschichte und der Bezug zu Gott gleichermaßen unabgeschwächt zur Geltung kommen. Zwischen der neutestamentlichen Vorstellungswelt und dem heutigen

Weltbild bestehen tiefgreifende Unterschiede. Das Weltbild des neuen Testaments stellt sich als ein mythisches dar: oben der Himmel, unten die Hölle, dazwischen die Erde, als Kampfplatz zwischen Gott und dem Satan. Auch von seinem eigentlichen Inhalt, dem Heilsgeschehen, redet das Neue Testament in mythologischer Sprache. Christus wird als ein präexistentes Gotteswesen verkündigt, der auf Erden als Mensch erscheint und Wunder vollbringt.

Heute besitzen diese mythologischen Vorstellungen des NT keine Glaubhaftigkeit mehr, sie sind unverständlich, denn das heutige Weltbild ist unwiderrstlich durch Wissenschaft und Technik bestimmt. Damit die biblischen Schriften verständlich werden und die Verkündigung des NT ihre Gültigkeit behält, gibt es keinen anderen Weg als sie zu entmythologisieren. Dabei soll jedoch der Mythos nicht eliminiert, sondern existential interpretiert werden. Die hermeneutische Methode Bultmanns fragt danach, in welcher Weise biblische Aussagen heute die Existenz noch treffen:

„Ich nenne eine solche Interpretation ...
existenziale Interpretation, da sie, bewegt
von der Existenzfrage des Interpreten, nach
dem in der Geschichte jeweils wirksamen
Existenzverständnis fragt“ (Bultmann, 1952)

Der Begriff Kerygma wird bei Bultmann zum Inbegriff seines theologischen Denkens. Das Offenbarungshandeln Gottes, das uns im Kerygma begegnet, verleiht uns ein neues Verständnis unseres selbst. Bultmann bezeichnet deshalb den Glauben als ein neues „Existenz- und Selbstverständnis“ (a.a.O.).

Die theologischen Grundgedanken Bultmanns werden von den Vertretern des biblisch-hermeneutischen Religionsunterrichts übernommen, als sich Ende der fünfziger Jahre die Konzeption der Evangelischen Unterweisung zunehmend als kaum praktikabel erweist. Die Ausgangskritik der Vertreter des biblisch-hermeneutischen Religionsunterrichts an der Evangelischen Unterweisung ist darin zu sehen, daß der Religionsunterricht eine schulpädagogische Begründung erhalten müsse. Martin Stallmann besteht darauf, den Religionsunterricht in die Zielsetzung der Schule zu integrieren, damit er in ihr auch ein pädagogisches Heimatrecht hat. Die Konzeption der Evangelischen Unterweisung, die Kirche in der Schule praktiziert, findet in der Schule

somit keine Legitimation mehr.

Zentrales Motiv des biblisch-hermeneutischen Religionsunterrichts bildet die Frage, ob der Religionsunterricht einen substantiellen Beitrag zur Erfüllung der Aufgaben leisten kann, die die Schule der heranwachsenden Generation gegenüber hat. Stallmann diagnostiziert die gegenwärtige Schulsituation und stellt kritisch fest, daß sich die Schule immer stärker als Stätte der Ausbildung und immer weniger als Ort der Erziehung versteht. Seiner Meinung nach ist die Schule dadurch geprägt, daß sie die gesellschaftlichen Bedürfnisse nach leistungsfähigen Kräften und die Wünsche des einzelnen nach einer möglichst günstigen Ausgangsposition für den sozialen Wettbewerb fördert. Sie vermittelt dabei zwar „sachliche und nützliche Kenntnisse“, bleibt jedoch sowohl der Gesellschaft als auch dem jungen Menschen das Entscheidende schuldig und vernachlässigt weitgehend ihre erzieherische Pflicht (cfr. Stallmann, 1968, Seite 206ff). Die Aufgabe der Schule darf sich nicht mit dem Erklären der Welt, in der der Schüler lebt, begnügen, sondern muß deren Verstehen intendieren. Sie muß in der Lage sein, Antworten auf die Frage nach der Möglichkeit menschlicher Existenz zu geben. Diese Aufgabe kann legitimerweise nur über die Beschäftigung mit der Tradition geschehen. Das Christentum läßt sich als Grundlage der Schule in Anspruch nehmen, wenn darunter ein durch die christliche Verkündigung beeinflusstes Denken und Verstehen gemeint ist, ein Element unserer geistigen Überlieferung, an der das geschichtliche Selbstverständnis des Menschen seinen Niederschlag gefunden hat. Der Religionsunterricht erhält so seinen 'Ort in der Schule'.

„Wendet sich ein Schulwesen grundsätzlich vom Christentum ab und verzichtet es auf die Begegnung mit der christlichen Tradition, so muß es sich fragen, ob es überhaupt die Geschichte noch ernst nimmt“ (a.a.O.).

Auch Wegenast stellt die Bedeutung der Überlieferung in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Für ihn ist die Überlieferung eben nicht irgendetwas, dessen man sich bedient oder entledigt, sondern im Grunde das „einzige Werkzeug“, das es uns ermöglicht, Werte und Normen anzueignen oder abzulehnen (Wegenast, 1974, Seite 317f.).

Ottos Begründung des Religionsunterrichts ähnelt der Stallmanns. Die Aufgaben der Schule sieht er „in der Wahrnehmung erzieherischer Verantwortung durch Unterricht im Sinne von Interpretation der Überlieferung“, damit sie Antworten auf Fragen des Menschen heute geben kann. Indem der Interpret auf sich selbst zurückverwiesen wird, entsteht ein dialektisches Ergebnis (cfr. Otto, 1968, Seite 52).

In einer Geschichte vergegenwärtigenden Unterricht wird der junge Mensch genötigt, sich zu entscheiden und Verantwortung zu übernehmen. Unter diesem Aspekt betrachtet, erhält der Religionsunterricht seine Legitimation durch die Schule. Denn das Christentum zählt als wesentliches Element zu der uns bestimmenden Überlieferung. Weil unsere geistig-kulturelle Herkunft wie auch die gegenwärtige Situation nicht ohne Kenntnis biblischer Überlieferung verständlich ist, kann in der Schule auf die Vermittlung der christlichen Tradition nicht verzichtet werden. Die Aufgabe des Religionsunterrichts heißt nun: „Interpretation - Auslegung - Verstehen“ (a.a.O., Seite 114). Der Tradition auslegende Unterricht kann nicht mehr mit dem Begriff der Verkündigung umschrieben werden. Es besteht zwar die Möglichkeit, daß sich im Unterricht, der mit kerygmatischen Texten umgeht, Verkündigung ereignet. Aber dabei muß sehr genau auf den Unterschied zwischen Verkündigung als Auftrag und als Ereignis geachtet werden.

Zum Verstehen der biblischen Überlieferung und ihrer existentialen Relevanz müssen diese Texte historisch-kritisch ausgelegt werden. Im biblisch-hermeneutischen Religionsunterricht geschieht dies - wie oben gezeigt - im Sinne der Existential-Theologie Bultmanns. Die Bibel steht dabei zwar weiterhin im Mittelpunkt, aber auch außerbiblische Stoffe (Kirchengeschichte, Liedgut etc.) sind in das Auslegungsgeschehen mit eingeschlossen. Sie dienen jedoch nur dem besseren Verständnis biblischer Überlieferung und der Befähigung zu verantwortlicher Freiheit. Den Schülern sollen elementare Einsichten in die Ergebnisse und Methoden heutiger Bibelwissenschaft vermittelt werden, damit das mythologische, biblische Welt- und Geschichtsbild hier und heute verständlich wird, so daß die eigentliche Intention der Texte, ihr Kerygma, den Schülern ersichtlich werden kann und der existentielle Sinn des Wortes Gottes für ihn zur persönlichen Anrede möglich wird.

Dieser Unterricht lehnt sich auch hierin an die Kerygmatheologie Bultmanns an. Der Hörer wird durch das Anredegeschehen aufgerufen, sich zum persönlichen Glauben zu entscheiden. Ein Religionsunterricht,

der die Tradition existential interpretiert, stellt den jungen Menschen zwar nicht ausdrücklich in die Glaubensentscheidung, ruft in ihm aber doch die Frage wach, ob und wo er heute „dem Evangelium als einer Kraft Gottes begegnen“ kann (cfr. Stallmann, 1958). Vom Lehrer wird allgemein gefordert, daß er „um die christliche Tradition wissen“ muß, wenn er unterrichten will. Er muß das Christentum als Element unserer „geistigen Wirklichkeit“ verstehen. Diese Wirklichkeit muß der Lehrer in seinem Unterricht vergegenwärtigen und interpretieren (cfr. Stallmann, 1958, Seite 182).

Dadurch, daß im Inhalt des Religionsunterrichts die „Bezogenheit auf die Kirche“ liegt, repräsentiert der Religionslehrer automatisch auch die Kirche (cfr. Otto, 1968, Seite 78).

Die Theorie des biblisch-hermeneutischen Religionsunterrichts hat in dem Zeitraum von 1958 - 1968 die religionspädagogische Diskussion bestimmt. Das vorliegende Konzept konnte den Religionsunterricht von theologischer und didaktischer Inadäquatheit befreien. Es gelang ihr, die Religionspädagogik als ausgewiesene wissenschaftliche Disziplin zu etablieren. Sie wurde dadurch zu einem ernstzunehmenden Gesprächspartner.

Von den Vertretern des biblisch-hermeneutischen Religionsunterrichts wurde der Versuch unternommen, den Religionsunterricht von theologisch-dogmatischen wie auch von kirchlichen Ansprüchen zu entlasten und ihn ganz in die Schule einzuordnen.

Diese Konzeption kann als Beispiel für die fruchtbare Zusammenarbeit von Theologie und Didaktik unter der gemeinsamen leitenden hermeneutischen Fragestellung gelten, deren Ziel die Fähigkeit ist, die erfahrene Wirklichkeit und die eigene Existenz zu deuten und zu verstehen.

Die spätere religionspädagogische Diskussion, die Ende der sechziger Jahre neue Ansätze hervorbrachte, hat dann jedoch deutlich gemacht, daß die Konzeption des biblisch-hermeneutischen Religionsunterrichts weder erziehungswissenschaftlich noch theologisch den heutigen Anforderungen und den allgemeinen Bildungszielen entspricht.

So sehr auch die Bezugnahme auf Schule und Unterricht die Akzentsetzung verändert hatte, bei der dominierenden biblischen Gesamtorientierung des Unterricht war man stehengeblieben. Die Äußerung Stallmanns, daß der Unterricht mit seinem Fragecharakter in seiner Frage- und Zielrichtung auf die Verkündigung der Kirche gerichtet ist, zeigt die inhaltliche Abhängigkeit des biblisch-hermeneutischen Religionsunterrichts von der Kirche (Stallmann, 1963, Seite 145,252). Es liegt der Verdacht nahe, daß es sich bei diesem Konzept, das sich einseitig auf die Auslegung der Überlieferung festlegt, nur um eine Variante von 'Kirche in der Schule' handelt, zumal sich an den faktischen Zuständigkeiten und Einflußmöglichkeiten seitens der Kirche auf den Religionsunterricht in der öffentlichen Schule seit der Evangelischen Unterweisung nichts geändert hatte und auch nicht konkret genug angestrebt wurde (cfr. Dörger, 1976, Seite 23). Die Überlieferung als Grundlage ist als ausschließliche Legitimation des Religionsunterrichts nicht ausreichend, da sie die wichtigen Fragen der Zukunft viel zu einseitig an der Vergangenheit orientiert. Das Konzept konnte zwar schulpolitisch dem Religionsunterricht zu einer Aufwertung verhelfen und ihn zu einem anspruchsvollen Fach werden lassen, aber an der schwindenden Beliebtheit des Faches bei den Schülern und an seiner Geringschätzung seitens einer breiten Öffentlichkeit hat es wenig ändern können. Bedingt durch die Mittelpunktstellung der Bibel, legte sich der biblisch-hermeneutische Religionsunterricht selbst starke Restriktionen auf. Der Prozeß des Verstehens 2000 Jahre alter biblischer Texte bereitete Lehrern und Schülern enorme Schwierigkeiten. Die Bibel als Unterrichtsstoff konnte nur ein beschränktes Stoffgebiet liefern, die zu behandelnden Texte waren den Schülern meistens bekannt und erschienen ihnen bedeutungslos. Dieser Bibelmonismus führte zwangsläufig zum Desinteresse der Schüler am Religionsunterricht. Für die Lehrkraft ergab sich daraus die schwierige Aufgabe, das Interesse für etwas wecken zu müssen, dessen Bedeutsamkeit erst nachgewiesen werden mußte. Hinzu kam das Problem, daß bedingt durch die unumgängliche Auslegungsarbeit, der Religionsunterricht häufig zu nichts anderem als zu einem Sprach- und Leseunterricht geriet. Ein derartiger Unterricht mußte durch Unterdrückung pädagogischer Verhaltensweisen zugunsten der Autorität des Stoffes gekennzeichnet sein (cfr. Steck, 1969, Seite 111ff.). Die unumgängliche Auslegungsarbeit biblischer Texte überforderte zudem die Lehrkräfte, denn sie konnten aufgrund ungenügender theologischer Ausbildung den Ansprüchen des biblisch-hermeneutischen Religionsunterrichts

nicht gerecht werden. Zum anderen war das Ziel des biblisch-hermeneutischen Religionsunterrichts, die Schüler zu einem sachgemäßen und möglichst selbständigen Umgang mit biblischen Texten zu befähigen, damit sie soweit wie möglich in die Lage versetzt wurden, „eigene Urteile“ zu erlangen, viel zu hoch gesteckt, wobei gleichzeitig noch nicht einmal die eigenen Interessen der Schüler berücksichtigt wurden.

Nach Otto, der damit seine frühere Position revidiert (Handbuch 65), bedeutet ein vergangenheitsorientierter Religionsunterricht, dessen Zentrum die Bibel ist, für die Schüler ein „Charakteristikum der Ineffektivität, der Weltlosigkeit oder auch bedrohlicher Indoktrination“ (Otto, 1972, Seite 10f.).

Das Desinteresse der Schüler am Fach Religion und die allgemeine Geringschätzung kann auch darauf zurückgeführt werden, daß der biblisch-hermeneutische Religionsunterricht entgegen seiner Intention keinen Bezug zur Lebensproblematik herstellen konnte; folglich konnte auch die Relevanz der Bibeltexte für die Lebensproblematik nicht ein-
sichtig werden. Der Versuch, menschliches Leben nur durch vertiefte Interpretation ändern zu wollen, mußte fehlschlagen, da das Wesentliche des gesellschaftlichen Wandels nicht berücksichtigt wurde. Die Vertreter des biblisch-hermeneutischen Religionsunterrichts haben in ihrer Konzeption die gesellschaftlichen Bedürfnisse und das gesellschaftliche Bewußtsein nahezu ausgeklammert.

Die negativen Aspekte dieser Konzeption erklären auch den Schülerprotest gegen den Religionsunterricht der Jahre 1968/1969, der durch hohe Abmeldezahlen gekennzeichnet war. Diese Situation erzwang einschneidende Veränderungen in der Religionspädagogik. Dadurch, daß die Kritik auf Texte beschränkt blieb - somit die eigene Tätigkeit und die Gegenwart nicht mit einbezog - und theologische Hermeneutik zum Universalmittel der Erklärung und Bewältigung von Wirklichkeit wurde - damit andere Methoden und Denkweisen ausschloß -, blieb die hermeneutische Theologie hinter ihrer Aufgabe, Wirklichkeit theologisch zu verarbeiten, zurück und wurde als Bezugswissenschaft für die Religionspädagogik immer inkompetenter.

In dieser Situation wandten sich viele Religionspädagogen Paul Tillich zu. Mit seiner Methode der Korrelation zwischen Situation und Tradition,

seiner Themengewinnung in der Gegenwart in Korrespondenz mit der christlichen und außerchristlichen religiösen Überlieferung und der Weite seines Denkens ist er der Theologe, der den Reformüberlegungen in der evangelischen Religionspädagogik am ehesten entspricht.

3.3 Thematisch-problemorientierte Unterrichtskonzeptionen

3.3.1 Anmerkungen zur Theologie Paul Tillichs

Grundlage für Kritik und Weiterentwicklung der religionspädagogischen Konzeptionen nach 1968 ist die Theologie Paul Tillichs. Mit zwei Kriterien bestimmt er den Gegenstand der Theologie: „Der Gegenstand der Theologie ist das, was uns unbedingt angeht. Nur solche Sätze sind theologisch, die sich mit einem Gegenstand beschäftigen, sofern er uns unbedingt angeht“(Tillich, 1956, Seite 19f.). Im zweiten Kriterium legt er die inhaltliche Füllung dessen, was uns unbedingt angeht, fest: „Das, was uns unbedingt angeht, ist das, was über unser Sein oder Nichtsein entscheidet“ (a.a.O., Seite 21).

Vordergründig scheint, als legte Tillich die Entscheidung darüber, was ihn unbedingt angehe, in das Ermessen des einzelnen Menschen. Aber eine solche Interpretation wäre mißverständlich:

„Das, was den Menschen unbedingt angeht, ist das was sein 'Sein' bedingt, aber selbst über allen Bedingungen steht. Es ist das, was über seine letzte Bestimmung jenseits aller Zufälligkeiten der Existenz entscheidet“ (a.a.O., Seite 22).

Tillich kann dies so klar feststellen, weil er den Ausdruck des 'unbedingten Angehens' als eine abstrakte Übersetzung des großen Gebotes verstanden wissen will (a.a.O., Seite 19): „Der Herr, unser Gott, ist ein Gott. Und Du sollst Gott, Deinen Herrn, lieben von ganzem Herzen, von ganzer Seele, von ganzem Gemüte und von allen Deinen Kräften“. In negativer Abgrenzung heißt es dann: „Götzendienst ist die Erhebung von etwas Vorläufigem zu etwas Letztem und Unbedingtem. Etwas wesensmäßig Bedingtes wird als unbedingt angenommen ...“ (a.a.O., Seite 20). Für ihn erklärt sich hierin das Wesen des Dämonischen: „Dämonisch ist ein Endliches, Bedingtes, das sich mit unendlicher, unbedingter Würde bekleidet“ (a.a.O., Seite 25).

Als Norm der Theologie bezeichnet er die Norm, an der sich die Richtigkeit, die Wahrheit, das unbedingte Anliegen des Theologen auszurichten hat. Diese Norm ist jedoch keine statische Größe, sondern eine, die in sich dynamisch ist. So kann Tillich sagen, daß die Normen der Theologie, die im Laufe der Kirchengeschichte wirksam geworden sind, sich nicht ausschließen, sondern sich nur durch verschiedene Akzentsetzung unterscheiden (a.a.O., Seite 61). Zwar wird die Norm aus der Bibel abgeleitet, jedoch ist „die Bibel als ganzes niemals Norm ... der Theologie gewesen (a.a.O., Seite 63). Die Norm, wie verschieden sie in ihren Akzentsetzungen auch aufgetreten ist, „war ein aus der Bibel hergeleitetes Prinzip, das in der Begegnung von Kirche und Bibel entstanden war (a.a.O., Seite 63). So bestimmt er für unsere heutige Situation die Norm im Hinblick auf den heutigen Menschen unter dem Gesichtspunkt, was die Bibel dem Menschen in der jetzigen Situation zu sagen hat. Das, was den heute lebenden Menschen letztlich angeht, charakterisiert Tillich als

„die Frage nach einer Wirklichkeit, in der die Selbstentfremdung unserer Existenz überwunden wird, nach einer Wirklichkeit der Versöhnung und Wiedervereinigung, nach schöpferischer Kraft, Sinnhaftigkeit und Hoffnung (a.a.O., Seite 63).

Diese Wirklichkeit, nach der der Mensch fragt, nennt er das 'Neue Sein' und in dieser Terminologie ist das „Neue Sein in Jesus, dem Christus“ (a.a.O., Seite 65). Deswegen muß kirchliche Verkündigung der christlichen Botschaft Antworten geben auf die existentiellen Fragen des Menschen (Tillich, 1962, Seite 68). Erreicht werden kann die Aufgabe durch die Methode der Korrelation, „die (die) Inhalte des christlichen Glaubens durch existentielles Fragen und theologisches Antworten in wechselseitiger Abhängigkeit (erklärt)“ (a.a.O., Seite 74).

Unter 'existentiellen Fragen' versteht Tillich:

„Die Frage, die der Mensch stellt, ist er selbst.
Er stellt die Frage, ob er sie ausspricht oder nicht.
Er kann sie nicht umgehen, denn sein Sein selbst
i s t die Frage“ (a.a.O., Seite 20).

Mit den Fragen „Wofür bin ich da? Warum ist irgendetwas da? Was ist der Mensch? Was ist der Sinn allen Seins? Was ist der Grund meines Seins“ stellt der Mensch die Frage nach dem, was ihn unbedingt angeht,

stellt er die religiöse Frage, die Frage nach Gott. Da die Antwort eine theologische auf diese Frage sein soll, muß sich der Theologe und somit auch der Religionspädagoge zuerst um eine Analyse der menschlichen Situation bemühen. Nur dann kann seine theologische Antwort verstanden werden als das, was den Menschen unbedingt angeht (cfr. Tillich, 1965, Seite 114f.).

Leiten ließ sich Tillich bei seinen Deutungen über das Schicksal des Menschen von dem Begriff des 'Kairos', der den charakteristischen Ausdruck seines protestantischen Geschichtsdenkens darstellt. 'Kairos' begreift er als den einmaligen, vom Schicksal bestimmten geschichtlichen Augenblick. Er füllt diesen Begriff mit prophetisch-christlichem Inhalt. 'Kairos' ist die 'erfüllte Zeit', der Augenblick, da das Ewige in das Zeitliche einbricht, es erschüttert und umwendet und es bereitet, das Ewige zu Empfangen, der Augenblick, da das Bedingte sich selbst aufhebt und sich zum Organ des Unbedingten macht. Das Urbild eines jeden 'Kairos' ist für den christlichen Glauben die Erscheinung Jesu als Christus. Von jedem 'Kairos' gilt, daß in ihm das Reich Gottes nahe herbeigekommen ist, da in jedem 'Kairos' sich eine unwiederholbare einmalige Entwicklung für oder gegen das Unbedingte vollzieht.

Tillichs Ausgangspunkt bei der aktuell-gegenwärtigen Situation des heutigen Menschen gewann für die Reformüberlegungen zum evangelischen Religionsunterricht folgenreiche Bedeutung.

3.3.2 Reformüberlegungen Ende der 60iger Jahre

Die Reformbewegung in der evangelischen Religionspädagogik, die auch die katholische Religionspädagogik umfaßte, traf zeitlich zusammen mit den Studentenunruhen von 1968/1969. In der allgemeinen Reformaktivität, die einsetzte, begann auch die Religionspädagogik ihre Konzepte der Evangelischen Unterweisung und des biblisch-hermeneutischen Religionsunterrichts zu überdenken und zu verändern.

Die Abmeldequote der Schüler für den Religionsunterricht wuchs sprunghaft. Die Schüler fühlten sich von den biblischen Stoffen, die ohne Lebensbezug für sie waren, nicht angesprochen. Der Religionsunterricht verlor zunehmend seine Bedeutung. Bei der allgemeinen Schulmüdigkeit Ende der 60iger Jahre bot die Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht ein willkommenes Ventil (cfr. Sorge/Vierzig, 1979, Seite 146). Anhand verschiedener Untersuchungen läßt sich die Religionsmüdigkeit der Schüler ablesen. Wie die Studie des Emnid-Instituts von 1954 zeigt, sind die schlechten Erinnerungen der befragten Schüler an ihre Schulzeit in erster Linie auf den Religionsunterricht bezogen (Bargheer, 1972, Seite 79f.). Die Jugendlichen gaben auf die Frage nach negativen Schulerinnerungen wörtlich an: Religion, zuviele Religionsstunden, Zwagnaskirchengang. Die Antwort ist bei Jungen und Mädchen identisch. Untersuchungen aus den 60iger Jahren liefern konkrete Informationen über die Abneigung der Schüler gegenüber dem Religionsunterricht. Die negativen Erinnerungen bezogen sich - wie die Untersuchung von Schmidt zeigt - auf den dogmatisch-autoritativen Unterrichtsstil und auf die biblisch-zentrierten Unterweisungsformen (a.a.O., Seite 68).

In einer anderen Untersuchung wird noch deutlicher Kritik an Unterricht und Gottesdienst geübt: W. Jaide schreibt über seine Untersuchungspersonen (a.a.O., Seite 68):

„Diese Jugendlichen üben z.T. Kritik an Unterricht und Gottesdienst, in ihnen würde zu schulmäßig, formelhaft und apodiktisch bzw. in allzu altertümlicher, pathetischer Sprache gesprochen und nur sehr indirekt auf Zweifel und Lebensfragen Auskunft gegeben. Die Jugendlichen gaben außerdem an, sie hätten nicht allzuviel behalten und für das weitere Leben sogar nichts weiter mitbekommen“.

Die verschiedenen Untersuchungen lassen die Kritikpunkte ersehen, die zu einer Neukonzeption des Religionsunterrichts führten: einerseits die unangemessene Sprache des Lehrers, die für die Schüler unverständlich war, zum anderen der autoritative Führungsstil des Lehrers. Den wichtigsten Kritikpunkt bildet jedoch die Tatsache, daß sich die Schüler vom Religionsunterricht nicht persönlich angesprochen fühlten. Der Religionsunterricht besaß keinerlei Relevanz für die Bewältigung ihrer eigenen Lebenssituation.

Ein nicht so negatives Bild der Situation des Religionsunterrichts ergibt sich demgegenüber aus einer Untersuchung Wölbers. Aus ihr ergeben sich Ansatzpunkte für eine Neukonzeption des Religionsunterrichts. Bei seiner Befragung von Schülern stellte Wölber bei 64% der Befragten ein freiwilliges Interesse am Religionsunterricht fest. Mehr als die Hälfte dieser Befragungsgruppe gab an: intellektuelles Interesse, Information, Religion ist ein wichtiges Sachgebiet, über das man sich informieren muß usw. (a.a.O., Seite 76). Ein weiteres Hauptinteresse richtet sich auf die Lebensführung der Christen und auf die Frage, was der Glaube direkt für die Bewältigung der Lebensaufgaben zu sagen habe. Der Religionsunterricht soll dem Schüler Hilfen in die Hand geben, mit seinen persönlichen Lebensfragen umgehen zu können.

Auf der Grundlage dieser empirischen Analysen hat Bargheer in seiner Untersuchung die Schülermeinungen zum Religionsunterricht detailliert zu erheben versucht (a.a.O., Seite 71f.). Das Ergebnis hat er in folgende Thesen zusammengefaßt:

These 1: Die Jugendlichen orientieren sich im religiös-weltanschaulichen Bereich ringend und suchend, fragend und zweifelnd.

These 2: Die hiermit bezeichnete geistige Situation der Jugend in den 50iger und 60iger Jahren darf nicht überbewertet werden. Die Heranwachsenden zeigen wohl eine offene Haltung religiösen Fragen gegenüber; sie sind aber deswegen nicht 'fromm'. Pragmatismus, Empirismus, Konkretismus, Mißtrauen (Skepsis) eine experimentielle Einstellung zu ethischen Fragen und die Neigung, weltanschauliche Ansprüche zu relativieren, charakterisieren - mit Modifikation - die Jugendgeneration von 1950 bis 1970.

- These 3: Die Jugendlichen erwarten vom Religionslehrer hauptsächlich Informationen. Ihr Interesse an religiösen Fragen und an den Inhalten der christlichen Überlieferung steht und fällt mit deren Relevanz für die Bewältigung praktischer Lebensfragen.
- These 4: Der Religionsunterricht erfreut sich unter Jugendlichen geringer Beliebtheit. Die Kritik richtet sich gegen die unreflektierte traditionelle Lehre in dogmatisch-autoritativer Form. Christliche Überlieferung und Verkündigung werden von den Heranwachsenden inhaltlich weitgehend nicht mehr verstanden und ohne adäquate Auslegung als primitiv empfunden. Ablehnung findet Zwang und Zensur im Religionsunterricht.
- These 5: Das Denken der Jugendlichen emanzipiert sich auch im Religiösen von den alten Autoritäten. Es bevorzugt induktiv-analytische statt der deduktiv-spekulativen Denkmethoden, die den Religionsunterricht überwiegend bestimmen.
- These 6: Der Religionsunterricht wird in der pluralistischen Schule ein 'Fremdfach' bleiben, solange er nicht auch von den Aufgaben der Schule und von den Anforderungen der Gesellschaft her konzipiert wird, komplementär zum Anspruch der im Religionsunterricht vermittelten 'Sache' des Evangeliums und zu den Interessen der Schüler.

In diesen 6 Thesen hat Bargheer die Problempunkte niedergelegt, auf die die Neukonzeptionen des Religionsunterrichts eine Antwort zu geben versuchen. Dabei zeigt sich in der letzten These, daß die Lösung nicht immanent im Bereich der Religionspädagogik zu finden sein würde. Die in den Jahren der sogenannten Bildungsreformen auftretenden Diskussionen über die allgemeinen Bildungsziele in der demokratischen Gesellschaft griffen auch auf die Religionspädagogik über. Wie sich bei den Ausführungen über die Evangelische Unterweisung und den hermeneutischen Religionsunterricht gezeigt hatte, war die enge Verbindung von Religionspädagogik und Theologie dort nicht umstritten. Dies änderte sich jedoch im Zuge der 1967 von Saul B. Robinsohn's 'Bildungsreform als Revision des Curriculums' auslösten breiten Diskussion in der BRD um eine Revision der veralteten Lehrpläne und eine Reform der Ziele und Inhalte. Diese verfolgte das Ziel, einen Konsens herzustellen zwischen den allgemeinen Bildungszielen und den Zielen der Einzeldisziplinen.

3.3.3 Nipkows Forderung nach einem neuen Religionsunterricht

In seinem Aufsatz „Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität“ (1971) stellt K.E. Nipkow dar, daß durch die Verwissenschaftlichung unseres Daseins vieles erklärbarer und durchschaubarer geworden ist und das Verhältnis des Menschen zum Religiösen angegriffen und gestört sei. „Gott ist arbeitslos, sobald der Mensch wirklich wissenschaftlich denkt und die Welt nach wissenschaftlichen Grundsätzen gestaltet“ (a.a.O., Seite 237). Dieser These gemäß muß die christliche Botschaft den Intellekt verstärkt einbringen und sich auf das säkulare Denken einlassen, denn heute ist der Verstand das 'Herz' des Menschen. Laut Nipkow muß der Glaube in das Denken eindringen, denn der Glaube ist die Wahrheit des Denkens (a.a.O., Seite 239). Der christliche Glaube kann sich also nur dann als Wahrheit des Denkens erweisen, wenn er in dieses Denken eingeht und die Form des denkenden Glaubens annimmt. Auf Kirche und Theologie wirken sich diese neuzeitlichen Bewußtseinsveränderungen dahingehend aus, daß die Theologie als denkende Überprüfung von Verkündigung und Glauben das Glaubensverständnis klären und das Glaubensbekenntnis stützen soll (a.a.O., Seite 240). Daß für den evangelischen Christen diese Überprüfung am Maßstab der biblischen Schriften erfolgt, ist selbstverständlich. Die Bibel ist eine Einheit aus Bericht und Kerygma. Da die urchristlichen Gemeinden ihre Glaubensüberzeugungen in Berichte einfügten, um ihrem Zeugnis angemessenen Ausdruck geben zu können, ist die Bibel kritisierbar, sie ist nicht der in sich 'unverrückbare Maßstab' für die späteren menschlichen Auslegungsbemühungen und Bekenntnisbildungen.

„Maßstab für die Rechtmäßigkeit einer neuen Glaubensgestalt müßte im Grunde ein Unbedingtes sein, das selbst nicht seinerseits kritisierbar und kritikbedürftig wäre“ (a.a.O., Seite 241).

Und da es dieses Unbedingte nun aber nicht gibt, fordert Nipkow, daß man den Weg der denkenden Glaubensvergewisserung nicht hemmen sollte - unter der Bedingung, daß die kritische Selbstaufklärung des Glaubens die Einsicht in ihre Herkunft und Grenze mit einschließen muß. Erst wenn dies geschieht, wenn die Glaubenserhellung wissenschaftsgeleitet

ist, wenn klargemacht wird, was sachgemäßes Fragen und freies Denken gegenüber der eigenen Position, der Bibel und der christlichen Tradition bedeutet, kann sich das Christentum gegen den Vorwurf der Rückständigkeit wehren. Außerdem soll der Glaube nicht ein „Geheimwissen der Eingeweihten“ (a.a.O., Seite 242), jeder soll am Wachstum des Glaubens beteiligt sein. Zu diesem Wachstum gehört jedoch die Klärung und Differenzierung des Glaubensverständnisses. Jeder soll die Frage nach der historischen Wahrheit der Bibelaussagen stellen, denn diese Fragen sind nicht mehr aufzuhalten. Folglich darf nach Nipkow in der Schule keine Evangelische Unterweisung stattfinden, da sie von ihrem Selbstverständnis aus verhindert, die Bibel zu interpretieren und zu exegetisieren.

3.3.3.1 Voraussetzungen und Aufgaben des Religionsunterrichts nach Nipkow

Die Säkularität unserer Gesellschaft äußert sich nach Nipkow nicht nur in der Weltlichkeit des Denkens, sondern auch in der Weltlichkeit des Verhaltens. Ziel sollte sein, den Glauben nicht nur in das Denken, sondern auch in das Leben der Menschen einzubringen - in das Tun und Handeln.

1. Der evangelische Religionsunterricht steht heutzutage einer ganz anderen Situation gegenüber als früher, denn die alltäglichen Lebensvollzüge verlaufen weitgehend ohne religiöse Impulse. Religiöse Bedürfnisse sind fast nicht mehr vorhanden, denn es gibt keine religiöse Anlage als anthropologische Konstante. Die Religiösität eines Menschen wird in erster Linie durch externe Faktoren geprägt.
2. Obwohl die Entfremdung des Menschen vom Religiösen zugenommen hat, ist Religion nicht aus seinem Leben geschwunden. Es bewegt sich in „religiösen Vorformen des Glaubens“: „Das Kind bewegt sich über religiöse Vorformen des Glaubens auf die evangeliumsgemäßen Glaubensweisen zu, wie sie dem reformatorischen Verständnis eher entsprechen“ (a.a.O., Seite 255).
3. Die Kirche ist mitverantwortlich für den Entfremdungsprozeß des Menschen vom Religiösen, denn sie hält noch an Formen volkskirchlicher Religiösität und Frömmigkeit fest, die den Verkündigungsauftrag und die christliche Unterweisung der

Jugendlichen hemmen. Das Religiöse wird theoretisch abgewertet, während die traditionellen religiösen Lebensformen sich einer Hochschätzung erfreuen.

4. Von besonderer Bedeutung für die Fruchtbarkeit des christlichen Glaubensunterrichtes sind die Beschaffenheit des kirchlichen Lebens und die sichtbaren Äußerungsformen des Glaubens, z.B. das Verhalten des Pfarrers. Anhand einer Romanfigur (M. Walser, Halbzeit) beschreibt Nipkow, daß die Sprache der Kirche im Leben vieler Menschen nicht mehr unterzubringen ist, weil „eine christlich-religiöse Zwischenwelt das Wort Gottes, das darauf wartet, im säkularen Leben der Menschen heute Eingang zu finden, in einer Glaubens- und Sprachgestalt von gestern gefangen hält“ (a.a.O., Seite 255). Der Mensch hat an Religion ein besonderes Interesse bezüglich der Person des Vermittlers von Religion, dem Pfarrer, dem Lehrer usw.. Die Einstellung der Jugend zur Religion hängt eng zusammen mit der Überzeugungskraft ihrer Erzieher. Die Wahrheit religiöser Fragen kommt für sie über die Person des Erziehers. Lebensrelevanz besitzt für die Jugendlichen jene Wahrheit, „bei der die Chance einer Identifikation mit dem, der sie vertritt, gegeben ist“ (a.a.O., Seite 258).

Zusammengefaßt will Nipkow für die Unterrichtspraxis festhalten, daß es an der Überzeugungskraft der Lehrkraft, an ihrem persönlichen Engagement, an der Wahrheit ihrer Aussagen liegt, inwieweit sie die Schüler zum 'Christsein und Menschsein in der Welt' hinführen kann. Kirche muß hierzu beitragen. Sie muß sich in die Welt hineinbegeben, damit sie die Sprache des Menschen von heute sprechen lernt und es so zu einer Verständigung kommt zwischen der Kirche und dem rational denkenden Menschen.

3.3.3.2 Didaktisch-methodische Überlegungen

Nipkow kritisiert 1971 in zweifacher Hinsicht die Praxis des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule: Zum einem die Mittelpunktstellung der Bibel, zum anderen die einseitig vorherrschende Bewegung vom biblischen Text zum Leser. Nipkow will die Bedeutung der Bibel für ein reformatorisches Glaubensverständnis nicht betreiten. Da aber die Bibel stärker „im Kontext der Lebensthematik des gegenwärtigen Menschen“ (a.a.O.) gelesen werden soll, ist es notwendig, als Ausgangspunkt für den Religionsunterricht ein aktuelles Thema

zu wählen, um dann im Anschluß hieran die Bibel zu befragen. Das übergreifende Thema jedes christlichen Glaubensunterrichts ist dabei 'Christus in der Welt'. Anhand dieses Themas könnte einerseits „das Christsein angesichts der Herausforderung unserer Zeit“, andererseits „unsere Zeit angesichts der Existenz der Christen“ gedeutet werden. Vermittelt würden einerseits die Aufgaben der Kirche, die Aufgaben der Christen, die Formen ihres Lebens und ihres Glaubens, andererseits würden die Verhältnisse und Bewußtseinsstrukturen unserer säkularisierten Gesellschaft und die Reaktionen dieser Gesellschaft auf die Kirche und ihre Botschaft zum Unterrichtsgegenstand werden. Der Ausgangspunkt des Themas liegt bei den Fragen und Problemen der kindlichen und jugendlichen Alltagswelt, Fragen, an denen heute den Jugendlichen „das Verhältnis von Welt und Kirche akut wird“. Daraufhin sind die biblischen Schriften zu befragen „in außerordentlich vor-sichtiger und unaufdringlicher Weise“, (a.a.O., Seite 257/258). Den Einstieg in eine Unterrichtseinheit mit biblischen Inhalten sollte die gegenwartsbezogene dialektische Grundform bilden, denn das Gesamt-thema des Unterrichts dient der „Eröffnung gegenwartsbezogener Zugänge zur Welt des Glaubens“ (a.a.O., Seite 263). Zuerst wird das gegenwärtige Christsein in der Welt thematisiert, erst danach folgt der Rückblick auf die Tradition, auf den Ursprung der Verkündigung. Die Jugendlichen werden in ihrem Erfahrungs- und Erwartungshorizont angesprochen, was von einem nicht zu unterschätzenden Wert sei in bezug auf die Motivation. Unterrichtsgegenstände sind somit konkrete Beobachtungen und Erfahrungen, die die Jugendlichen in ihrer Umwelt über Christus in der Welt gemacht haben. Christliche und nichtchristliche Dokumente, mündliche Berichte, Zeitungsartikel etc. dienen als Informationsquellen. Vielfältige Meinungen fließen somit in den Unterricht ein und bereiten die Schüler auf den Dialog mit der Welt und in der Welt vor. Konkrete Themenbereiche sind die Lebensformen der Kirche heute, das Selbstverständnis der Kirche, die ökumenische Bewegung, die Sekten, das Verhältnis von Juden und Christen, Mission und nichtchristliche Religionen, die Herausforderung der Kirche durch die technische Zivilisation, durch Krieg und Völkermord, Christsein in der Familie, moderne Formen der Verkündigung usw.. Außerdem müssen Fragen besprochen werden, die den Jugendlichen besonders am Herzen liegen, wie z.B. Spannungen zwischen den Generationen, erotisch-geschlechtliche Fragen, die Frage nach dem Sinn des Lebens, dem Sinn von Leid und Tod, die Frage nach der Glaubwürdigkeit der Erwachsenenwelt und das Problemfeld Vorurteile.

3.3.4 Die Mittelpunktstellung der Bibel

Die bereits oben angesprochene Frage nach der Mittelpunktstellung der Bibel im Religionsunterricht wurde zum Gegenstand einer intensiven, die Reformkonzeption beeinflussenden Kontroverse. Hans Bernhard Kaufmann schreibt bereits 1966 in seinem Aufsatz „Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?“:

„Die traditionelle Mittelpunktstellung der Bibel als Gegenstand und Stoff des Religionsunterrichts ist ein Selbstmißverständnis und weder theologisch noch didaktisch gerechtfertigt. Die konstitutive Bedeutung der Bibel für die Kirche und den Glauben soll dabei keineswegs in Frage gestellt, sondern im Gegenteil neu hervorgehoben werden“
(Kaufmann, 1973, Seite 23; cfr. auch Seite 10 dieser Untersuchung).

Mit dieser These will Kaufmann nicht die Bedeutung der biblischen Tradition in Frage stellen. Er richtet sich lediglich gegen das quantitative Übergewicht biblischer Texte im Religionsunterricht und die Art der Arbeit mit der Bibel. Kaufmanns Überlegungen wenden sich folglich gegen einen traditionellen Bibelunterricht, der sich als Einführung des Schülers in die christliche Überlieferung versteht. Der traditionelle Bibelunterricht steht in der Gefahr, sich seine Fragestellung einseitig durch die Überlieferung vorgeben zu lassen und die Maßstäbe zur Entscheidung der Gegenwartsproblematik allein aus der Tradition abzuleiten. Er sieht es als Notwendigkeit an, die Situation des Schülers – ihren Interessen- und Erlebnishorizont – in den Blick zu bekommen und darum sollten die kirchensoziologischen, sozial-kulturellen und individuell-biographischen Bedingungen der Schüler beachtet werden. Trotzdem gibt es für ihn noch zahlreiche Gründe, die für den Einsatz biblischer Texte im Religionsunterricht sprechen. Kaufmann vertritt die These, daß

„die Berufung auf die biblische Überlieferung und die kritische Aneignung und Auseinandersetzung mit ihrer Wirkungsgeschichte“ und damit eine „kritische Einführung in die Bibel und die Fähigkeit, biblische Texte zu interpretieren“, auch weiterhin Inhalte des Religionsunterrichts bleiben sollen, denn die „Funktion und Relevanz des Glaubens (von Religion) im menschlichen Dasein ... (zu) erkennen und (zu) erfahren ist nur möglich, wenn das Bekenntnis zu Jesus Christus als Grund und Ursprung des Glaubens festgehalten wird“ (a.a.O., Seite 27).

Die Bibel findet jedoch ihren Einsatz mit Hilfe anderer Medien und Verfahren. Kaufmann fordert deshalb:

„Es ist die Aufgabe der Religionspädagogik, im Miteinander von theologischer und didaktischer Theorie, von Erfahrung und Reflektion ... zu erforschen, welche Fragestellungen und Erfahrungen, welche Medien und Verfahren von welchen Themen, Texten, Gegenständen und Aufgaben eine optimale Aufgeschlossenheit für den christlichen Glauben, für seine Quellen und für seine Geschichte, für seinen Anspruch und seine weltweiten Perspektiven zu erwecken in der Lage sind" (a.a.O., Seite 27).

Ähnlich wie Kaufmann sieht Wegenast das Problem der Mittelpunktstellung der Bibel aus Ausdruck der Krise des Religionsunterrichts:

„Die gegenwärtige Krise des Religionsunterrichts, wie sie u.a. in den epidemischen Abmeldungen in manchen Gegenden zum Ausdruck kommt, ist m.E. auch darin begründet, daß ein Religionsunterricht, der sich fast ausschließlich im Medium der biblischen Bücher bewegt, als ob es nur um ihre Auslegung und Tradierung, um ihre Übernahme und Aneignung gehe, von Schülern, die diese Texte kritisch anfechten und die von ganz anderen Themen und Fragen bewegt werden, als Fremdkörper und Getto empfunden wird" (Wegenast, 1972, Seite 103).

Dabei nennt Wegenast noch andere Gründe, die die Mittelpunktstellung der Bibel in Frage stellen: Zum einen die Entdeckung des Traditionsabbruchs in unserer Kultur, der den Religionsunterricht „wirklichkeitsfern und antiquiert" erscheinen läßt, und zum anderen die Einsicht, daß viele Probleme in der biblischen Tradition nicht vorkommen und daß sie folglich mit der Bibel auch nicht gelöst werden können (a.a.O.).

Wolfgang Konukiewitz (1975, Seite 27f.) sieht ebenfalls das Problem der eindeutigen Mittelpunktstellung der Bibel, spricht sich aber aus folgenden Gründen (in Anlehnung an Kaufmann und Wegenast) für ihren Einsatz im evangelischen Religionsunterricht aus:

1. Trotz des vergangenen Weltbildes und gesellschaftlichen Bewußtseinswandels haben viele Texte überraschend befreiende Perspektiven zu bieten.

2. Die Schüler brauchen die Bibel als ein Medium für ihre Auseinandersetzung, das sie von der Meinung des Lehrers zunehmend unabhängiger werden läßt.
3. Da die Bibel eine besondere gesellschaftliche und kirchliche Bedeutung hat, müssen die Schüler erkennen lernen, wer sich zu Recht und wer sich zu Unrecht auf die Bibel beruft.
4. Der historische Abstand zu den biblischen Texten kann einen Verfremdungseffekt haben, der dem Schüler die eigene Situation deutlicher vor Augen führt als zeitgenössische Texte.

Peter Biehl (1973, Seite 64f.) begründet ebenfalls die Wichtigkeit biblischer Texte im Religionsunterricht, weil in der Theologie und ihrer Wirkungsgeschichte ein handlungsanleitendes Potential stecke, auf das nicht verzichtet werden sollte. Dabei setzt er allerdings voraus:

1. Da der allgemeine Religionsunterricht pädagogisch begründet werden soll, darf er nicht konfessionell bestimmt sein. Die Theologie ist 'interkonfessionell und interdisziplinär zu konzipieren', und zwar nicht nur im Bereich der Themenwahl, sondern auch in der Form des Dialogs.
2. Theologische Aussagen sind in die Bemühungen um einen demokratischen Konsens über die gesamtgesellschaftlichen Ziele einzubeziehen, die Grund- und Menschenrechte bilden dabei die Kommunikationsbasis.
3. Da Schüler im Religionsunterricht für Situationen des öffentlichen und privaten Lebens qualifiziert werden sollen, ist es notwendig, daß die Theologie den abstrakten Gegensatz zwischen Glaube und Erfahrung aufhebt.
4. Die didaktische Vermittlung theologischer Aspekte im Religionsunterricht kann nur gelingen, wenn die Aussagen der Theologie auf die heutige Wirklichkeit bezogen werden.

Erst wenn diese Forderungen erfüllt sind, so Biehl, ist es sinnvoll, die biblische Tradition im Religionsunterricht einzusetzen.

Die Infragestellung der Mittelpunktstellung der Bibel im evangelischen Religionsunterricht als Reaktion auf die Infragestellung des Religionsunterrichts allgemein Ende der 60iger Jahre ist von allen Autoren somit nicht eine Abkehr von der Bibel bzw. biblischen Texten anzusehen. Ihnen ging es vielmehr - bei allen Differenzierungen und Modifikationen - um eine andere Methode, wie die biblischen Texte zum Einsatz gebracht werden sollen. Die 'konstitutive Bedeutung' der Bibel (Kaufmann) für den evangelischen Religionsunterricht wurde nicht in Abrede gestellt (cfr. Seite 10-11).

3.3.5 Problem- und Problemorientierung

Ich möchte eine Klärung des Begriffes vorausschicken:

„Was ein Problem ist, ist einfach zu definieren: Ein Individuum steht einem Problem gegenüber, wenn es sich in einem inneren oder äußeren Zustand befindet, den es aus irgendwelchen Gründen nicht für wünschenswert hält, aber im Moment nicht über die Mittel verfügt, um den unerwünschten Zustand in den wünschenswerten Zielzustand zu überführen" (Körner, 1976, Seite 10).

Hier wird eine Problemsituation beschrieben, die in jedem Fach der Ausgangspunkt des Unterrichts und somit auch auf den Religionsunterricht zu beziehen war. Der Schüler hat Probleme oder wird mit Problemen konfrontiert, die er mit eigenen Mitteln nicht lösen kann, der Lehrer wird ihm Hilfen in die Hand geben - durch bestimmte Unterrichtsinhalte und Methoden vermittelt -, die ihm die Bearbeitung seiner Probleme erleichtern.

Die Orientierung des Lernens an Aufgaben, Themen und Konflikten unserer Umwelt in ihrer personalen, interpersonalen und gesellschaftspolitischen Dimension ist zu verstehen als problemorientierter Unterricht (cfr. auch Kaufmann, 1973, Seite 10). Es soll ständig eine Konfrontation mit Problemen stattfinden, die definiert und gelöst werden sollen. Die Aufgaben müssen dabei eine Relevanz für den Schüler und die Lerngruppe besitzen. Bei der Planung für den problemorientierten Religionsunterricht müssen nach Kaufmann (1973, Seite 16f.) demnach folgende Aspekte einfließen:

- die Bahndlung der Normenfrage, als Konfliktanalyse und Konfliktfähigkeit, als Zielanalyse, Handlungsorientierung und Entscheidungsfähigkeit, als Frage nach den Grundwerten, die für ein menschenwürdiges Leben stehen,
- die Aufgabe einer fortlaufenden Vermittlung didaktischer und gesellschaftspolitischer Analysen und Entscheidungen,
- die Bedeutung der Motivationsfrage für alles menschliches Lernen und
- die Bedeutung der kooperativen Methoden und Sozialformen.

Die Orientierung an Problemen hat für den Religionsunterricht sowohl didaktisch als auch methodisch tiefgreifende Auswirkungen.

3.3.5.1 Merkmale des problemorientierten Religionsunterrichts

Der problemorientierte Religionsunterricht nimmt seine Begründung, wie schon angedeutet, aus einer Vielzahl von Untersuchungen über Schülermeinungen und Schülerinteressen zum Religionsunterricht. Es hat sich gezeigt, daß die Jugendlichen einen Religionsunterricht wünschen, der sich auf ihre Lebenserfahrungen stützt, der die Relevanz christlichen Glaubens für ihr Dasein aufzeigt und den christlichen Glauben, die Kirche und die Bibel kritisch hinterfragt. Im problemorientierten oder auch problem-themenorientierten Religionsunterricht sollte eine ständige Korrelation von Wirklichkeit und Glaube stattfinden. Dieser Kontextunterricht will dabei den bisherigen biblischen Unterricht ergänzen. Die Lebenswelt des Jugendlichen ist dabei der Ausgangspunkt für den Unterricht, wie für alle schulisch vermittelten Sozialisations- und Lernprozesse gelten sollte (cfr. Nipkow, 1971, Seite 273). Im Unterricht soll größtenteils exemplarisch gearbeitet werden, wobei die biblischen Texte als Lösungspotential für heute drängende Fragen und Probleme verstanden werden. Biblische Tradition wird für die Schüler dabei nur dann verständlich, wenn der Kontext zur aktuellen Lebensproblematik ersichtlich ist.

Im thematisch-problemorientierten Religionsunterricht findet eine Korrelation statt zwischen profanen Texten (u.a. Statistiken, Gesetzestexten, Zeitungsartikeln e.al.), eigenen Beobachtungen und biblischen Texten. Nichtreligiöse Weltanschauungen und andere Religionen sind ebenfalls Themen dieses Unterrichts. Dabei geht es immer um eine Wechselbeziehung zwischen den Inhalten, denn

„die Botschaft der Kirche soll nicht kritiklos der Welt angepaßt werden; diese darf auch nicht umgekehrt als dunkle Folie zur Glorifizierung der eigenen christlichen Auffassung dienen“ (Kaufmann, 1973, Seite 40).

Einzelne Sachverhalte der Kirchen-, Konfessions- und Religionskunde werden allerdings lehrgangsartig behandelt, nicht problemorientiert, um bestimmte Grundlagen den Schülern zu vermitteln. Mit welcher Struktur zu arbeiten ist, hängt dann von den ausgewählten bzw. vorgegebenen Lernzielen ab. Allerdings besteht die Gefahr, daß aktuelle Stoffe behandelt werden, an die zum Schluß irgendein biblischer Text angehängt wird. Bei einem Einsatz der Bibel im Unterricht müßte jedoch sichtbar gemacht werden, welche gesellschaftliche und politische Relevanz der biblische Text besitzt und daß er für die Selbstverwirklichung und das Selbstverständnis des einzelnen Menschen bedeutsam sein kann. Dabei sind die Themen so auszuwählen und zu gestalten, daß sie die Beteiligung und das Angesprochenensein des Schülers herausfordern. Sie behandeln die Bedeutung des Glaubens und die Frage nach dem Sinn und den Normen des Menschseins in der Situation der Jugendlichen. Die Inhalte müssen sich dabei an den Konflikten und Herausforderungen, an den Lebens- und Verwendungssituationen, an den komplexen fachübergreifenden Zusammenhängen und Problemen unseres Lebens und unserer Zukunft orientieren (cfr. a.a.O., Seite 40f). Kaufmann teilt die Themen dieses Religionsunterrichts in drei Typen ein (a.a.O., Seite 37):

Erster Typ

Fachspezifische Inhalte und Aufgaben; dazu gehören z.B. Interpretation von religiösen Bekenntnissen und Symbolen, Verständnis der Verkündigung von Jesus Christus, Orientierung über Herkunft und Ziel der ökumenischen Bewegung.

Zweiter Typ

Fachübergreifende Inhalte und Aufgaben mit leitender theologischer Fragestellung, die zu ihrer sachgemäßen Behandlung eine funktionale Beteiligung anderer Fächer erfordern, z.B. Streit um die Gottesfrage.

Dritter Typ

Fachübergreifende Inhalte und Aufgaben, die eine funktionale Beteiligung theologischer Fragestellungen erfordern wie z.B. Rassenkonflikte, Friedens-erziehung und soziale Gerechtigkeit.

Methodisch sollen dabei entdeckene, kreative und problemlösende Unterrichtsverfahren im Vordergrund stehen. Dabei schließt sich eine Stofforientierung aus, da sie die Schüler unmündig hält.

Durch eine optimale Verquickung von diesen Inhalten und Verfahren wird die Religionslehrkraft versuchen müssen, das Schülerinteresse zu wecken, um dann dem Schüler zu Einsichten und Erfahrungen zu verhelfen, die der Ebene des Elementaren und Fundamentalen entstammen. Durch diese Verquickung von thematisch-problemorientierten Inhalten und lehrgangsförmig-vermittelten Informationen wird der problem-themenorientierte Religionsunterricht erst seinen Aufgaben und Zielen gerecht.

Dabei wird der evangelische Religionsunterricht zwar nicht mehr „theologisch begründet“ (a.a.O., Seite 23), steht aber eindeutig unter der theologischen Verantwortung.

3.3.6 Der Streit um den problemorientierten Religionsunterricht

„Die Christenlehre ist ordentliches Lehrfach der Schule und ist Pflicht für alle, die nicht ausdrücklich abgemeldet sind. Sie wird konfessionell ... erteilt. Die weltliche Schule ... (ist) abzulehnen ... Die Christenlehre erfolgt im Auftrag und unter Leitung der Kirche ...“ (Hunsche, 1950, Seite 514f.).

„Was brauchen wir? Wir müssen Schulen haben, in denen das Leben der Kinder getragen wird von der christlichen Botschaft ... Erziehung unter Ausschluß des Evangeliums ist für uns keine Erziehung, sondern Mitwirkung am sittlichen Verfall. Nehmt die Schule dem Staat wieder aus der Hand, der alles, was er anfaßt, in Instrumente seiner Macht verwandelt ...“ (Beckmann, 1950, Seite 216-218).

Diese beiden Zitate weisen auf verschiedene Probleme, die auch noch heute den Streit um den problemorientierten Religionsunterricht seit seiner Konzipierung Ende der 60iger Jahre charakterisieren.

Die erste Erklärung, an der sich bis heute (durch Austausch des Wortes Christenlehre in Religionsunterricht) kaum etwas verändert hat, wurde 1943 formuliert (Kammer für den kirchlichen Unterricht bei der vorläufigen Leitung der DEK). Es zeigt eine Kirche, die nicht auf den Druck des nationalsozialistischen Staates auf die Schule reagiert, sondern den Verlust ihrer Eingriffsmöglichkeit beklagt. Nicht anders (quasi ohne Unterbrechung) Dibelius im Jahre 1947. Die Konfessionalität des Religionsunterrichts sichert der Kirche das Meinungsmonopol, das sich in Inhalten und Zielen des Religionsunterrichts bis heute wiederfindet. Martin Stallmann (1960, Seite 575) weist im Hinblick auf die Evangelische Unterweisung als 'Kirche in der Schule' schon darauf hin, daß

„je mehr die Kirchen diesen Unterricht bestimmen, desto weniger Anstrengungen braucht die Schule zu machen, weil ihr die Einschaltung kirchlicher Vorstellungen fortgesetzt bescheinigt, wie wenig sie in der Lage ist, ihn mit eigener Kraft zu verantworten.“

Erst 1968 wurde im Zusammenhang mit der allgemeinen Frage nach dem demokratischen Charakter der Schule über eine Reihe von Stimmen hinaus 60

Hans Stock's „Religionsunterricht in der kritischen Schule" (cfr. Stock, 1969) mit der Motor für die Konzeption zunächst methodischer Veränderungen des Religionsunterrichts. Im Zusammenhang mit einer „zeitgemäßen Didaktik des Religionsunterrichts" (Kaufmann, 1973, Seite 23-27) tritt das Problem der Vermittlung in der Vordergrund. Das, was religionspädagogische Theorie bis dato nicht leisten konnte, soll nun der konkrete Unterricht erbringen: vermutete Schülerinteressen (nach den schwindelerregenden Abmeldungen aus dem Religionsunterricht) sollen durch methodische Artistik die 'Sache des Religionsunterrichts' aufbereiten. Dabei steht der Unterricht auch nach dem Kontexttypus als 'Unterricht über das Christsein und Menschsein in der Gegenwart' (Nipkow, 1971) mit ihrer „dienenden Repräsentanz des Glaubens" (a.a.O., Seite 252) unter einem permanenten Erfolgszwang. Christlicher Glaube, Kerygma und Offenbarung stehen der 'Welt', dem Schüler gegenüber (a.a.O., Seite 252f.).

Auf der Akademietagung vom 27.-30. Oktober 1971 in der für Niedersachsen (und darüberhinaus) tonangebenden religionspädagogischen Denkfabrik des Religionspädagogischen Instituts Loccum (einer Einrichtung der Ev.-lutherischen Landeskirche Hannovers) setzt sich Kaufmann mit dem von Halbfas aufgeworfenen und von Vierzig mitformulierten Religionsbegriff auseinander (Loccumer religionspädagogische Studien und Entwürfe, 1971, Seite 14f.). Das von Vierzig und Halbfas ausgesprochene Proprium des Religionsunterrichts - die Fähigkeit religiöse Fragen zu stellen und die religiöse Dimension in den verschiedenen Lebenssituationen zu erfassen - widerspricht Kaufmann mit der These:

„Ein normativer Religionsbegriff ist wissenschaftlich ungeeignet; religionswissenschaftlich insofern, als das es keine Möglichkeit gibt, einen bestimmten Religionsbegriff festzulegen. Vierzigs Religionsbegriff ist empirisch nicht verifizierbar" (Kaufmann, 1971, Loccumer Studien, Seite 14).

Kaufmann reduziert seine Vorstellung von empirischer Verifizierbarkeit auf die Bedeutung der Gleichrangigkeit der Lehrplandeterminanten, die die Rudimente der dialektischen Theologie durchblicken läßt. Seine normative Größe ist ebenso wenig verifizierbar wie der Exkurs auf eine allen Religionen zugrundeliegenden Normäquivalenz, die religionssoziologisch bislang noch nicht erforscht ist. Dabei geht er ebenso wenig auf Vierzig's und Halbfas' Gesellschaftsanalyse ein wie er sich nicht

darum bemüht, im Kontext Tillich'scher Theologie Religion zu hinterfragen. Kaufmann will „zeigen, daß hier ein Konflikt entsteht, bei dem es zur Sache gehört, die theologische Dimension einzutragen; das ist Aufgabe, die Theologie als Wissenschaft und Religionspädagogik als Didaktik zu leisten haben" (Kaufmann, a.a.O., Seite 17). Auf welche Kriterien sich Theologie als Wissenschaft dabei berufen könnte, bleibt unbeantwortet.

Die sich daraus ergebenden realen Konflikte in der religionspädagogischen Praxis sind dann auch zunächst nur methodischer Art. Die Darbietung von Situation und Tradition nimmt maßgeblichen Raum in der religionspädagogischen Diskussion ein. Hinzu kommt ein weiteres Problem, das Horst Gloy auf derselben Tagung deutlich macht, wenn er die Situation der Religionslehrkraft geprägt sieht von „dem permanenten schlechten Gewissen, das den Religionslehrer begleitet, der sich" zwei Fragen stellt:

1. Ist in meiner Stunde auch ein Text der christlichen Überlieferung behandelt worden?
2. Bin ich zu einem an Bekenntnis und Lehre der Kirche theologisch ausweisbaren Ergebnis gekommen? (Gloy, 1971, Seite 34).

Diese 1971 formulierten Fragen kennzeichnen prägnant den Streit um den problemorientierten Religionsunterricht auch 1985 wieder. Sie werden heute jedoch weniger von der Lehrkraft gestellt als an ihn herangetragen und zwar sowohl von Seiten der Schulaufsicht und der Kirche sowie eines konservativen, religionspädagogischen Überbaus. Die Regredierung des Religionsbegriffs auf eine eingeengt theologisch-biblische Ansprache des Schülers (als Glaubender und Zweifelnder), wie er in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien von 1984 für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen ausgewiesen ist (cfr. Hindriksen, 1985, Seite 52), stellt die normative Größe des Propriums im evangelischen Religionsunterricht wieder her. Damit fügt sich diese Vorgabe nahtlos in die Konzeption einer neokonservativen Pädagogik ein (cfr. Fendt, 1985). Die Interessenlage der Kirche - verfassungsrechtlich gestützt auf Art. 3, 7 GG - ist damit gewährleistet. Die Kammer für den kirchlichen Unterricht bei der vorläufigen Leitung der DEK 1943 und Dibelius können sich posthum bestätigt fühlen.

3.4 Der schülerorientierte Religionsunterricht

Thematisch-problemorientierte Unterrichtskonzeptionen beanspruchen eine Schülerorientierung, wie sie die allgemeine Pädagogik propagierte (Lewin 1953, Flanders 1970, Mollenhauer 1968/70, Rogers 1972/73/74, Tausch/Tausch 1970 e.a.) und von der Religionspädagogik adaptiert wurde. Die neuen religionspädagogischen Überlegungen nach dem Scheitern des biblisch-hermeneutischen Religionsunterrichts führten zu den Konvergenztheorien (cfr. Kapitel 3), die wesentlich auf die Rückgewinnung des Schülers für den Religionsunterricht abzielten und auf die Schülerorientierung als Methode ein probates Mittel zur Durchsetzung dieser Rückgewinnung ansahen. Kaufmanns These - weg von der Mittelpunktstellung der Bibel - muß als Ausdruck der Schülerorientierung verstanden werden. Innerhalb der Religionspädagogik führte dieses jedoch nicht zu einer expliziten schülerorientierten Konzeption, da die Religionspädagogik durch die normbindende Vorgabe „Vermittlung des biblischen Zeugnisses von Jesus Christus“ (EKD) ausgerichtet ist und die „konstitutive Bedeutung der Bibel für die Kirche“ (Kaufmann, a.a.O.) zum Bumerang für die Schülerorientierung wurde (cfr. Seite 11).

Gegen die Humboldtsche Orientierung der Schule, die zur Schaffung von „gesetzes- und gottesfürchtigen Untertanen“ ausgerichtet war (Zenkef, 1972, Seite 62) gab es immer wieder Versuche, Schule und Unterricht am Schüler zu orientieren (Hierdeis, 1974, Seite 71ff). In der Reformpädagogik ragt Gaudig mit seiner Schülerdefinition vom „handelnden Subjekt“ (Gaudig zitiert nach Geißler, 1970, Seite 44ff) hervor. Dewey propagiert die Methode des „learning by doing“. Erst Anfang der 70er Jahre werden Theorien der deutschen Reformbewegung und der amerikanischen Pädagogik aktualisiert. Die Berücksichtigung der Situation, der Bedürfnisse und künftigen Aufgaben der Schüler finden in der allgemeinen Pädagogik (s.o.) breiten Raum. Dabei läßt sich zusammenfassend der schülerorientierte Unterricht wie folgt charakterisieren:

- Der Schüler wird auf ein Leben als mündiger Bürger in einer demokratischen Gesellschaft vorbereitet
- die Auswirkungen der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler werden in die Schul- und Unterrichts-

situation integriert, reflektiert und somit in den Unterrichtsprozess mit eingebracht

- die personellen und inhaltlichen Zusammenhänge werden didaktisch aufbereitet.

Nach Lewin und Tausch/Tausch (1955/1970) e.a. wirken auf den Schüler nicht nur die intendierten Ziele auf die Vermittlung des Unterrichts, sondern auch die Interaktionsstrukturen, die in dieser Vermittlung zum Ausdruck kommen.

Durch Rogers (1974) wurde die Bedeutung einer schülerorientierten Lernkonzeption für die Entwicklung von sozial- und Handlungskompetenzen besonders deutlich. Nach Rogers ergibt sich dabei für die Lehrerrolle, daß der Lehrer zunehmend auf Unterweisung verzichtet und zum Berater wird (Rogers, 1974, Seite 104; auch Watzlawick, 1974, Seite 84). Ziel des Unterrichts ist dabei dann nicht mehr primär das abfragbare Wissen, sondern „Veränderung zu fordern und Lernen zu erleichtern“ (Rogers, 1974, Seite 105).

Rogers befürchtet allerdings, daß schülerorientierte Methoden schon deswegen mißachtet werden könnten, „weil sie eine Bedrohung für den Lehrer darstellen“ (1974, Seite 160), da eine Kollision mit dem vertikalen Schulsystem unvermeidlich sei.

Unterricht ist grundlegend durch das Dilemma gekennzeichnet, einerseits Selbständigkeit und Mündigkeit als Bildungs- und Erziehungsziele zu propagieren (Deutscher Bildungsrat e.a.) andererseits aber nicht auf Fremdbestimmung und Abhängigkeiten verzichten zu können. Letztlich kann es in einem institutionalisierten Schulsystem nur um die Reduktion von Fremdbestimmung und Abhängigkeiten gehen.

Für den schülerorientierten Unterricht ergeben sich folgende Merkmale:

- der Schüler ist Subjekt des Lernprozesses, d.h. die Schüler bestimmen Ziele, Themen und Verfahren selbst mit und nehmen so teil an der Gestaltung sowohl der Lernprozesse als auch der zwischenmenschlichen Beziehungen (Roth, 1969, Seite 35)

- das Prozeßlernen, also das 'Wie' des Lernens steht im Vordergrund. Der „experimentiellen Haltung des Unterrichts“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, Seite A29) soll sich auch die Unterrichtsplanung unterordnen
- der schülerorientierte Unterricht thematisiert die Beziehungsebene (5)
- die Metakommunikation bedingt Unterricht über Unterricht und auch das eingeschobene Gespräch zwischen den Themen
- Die Intentionen der symmetrischen Kommunikation und Interaktion erfordern Akzeptanz und Angstfreiheit (Rogers, 1974, Seite 160)
- die Primärerfahrungen der Schüler (ihre Lebenssituation) werden thematisiert
- der Unterricht schafft eine anregungshaltige Lernumwelt, um Selbständigkeit zu ermöglichen
- der Lehrer ist nicht mehr der Unterweiser, sondern der Berater. Er bietet den Schülern Lernhilfen an.
- das Informations- und Motivationsmonopol des Lehrers wird zugunsten seiner eigenen Einbringung in die Lernprozesse reduziert und der Unterricht wird differenzierter und individualisierter gestaltet.

Nach Rumpf, Roth e.al. und den Vorschlägen des Deutschen Bildungsrats stellt Einsiedler (1976, Seite 200/201) folgende schematischen Merkmale für den schülerorientierten/nicht schülerorientierten Unterricht auf:

<u>schülerorientiert</u>	<u>nicht schülerorientiert</u>
divergierend	konvergierend
offen, transparent	geschlossen, genormt, stereotyp, standardisiert, verplant
frei	gebunden

(5) Watzlawick unterscheidet hinsichtlich der Kommunikations- und Interaktionsprozesse den Inhalts- und Beziehungsaspekt; daraus abgeleitet die Beziehungsebene im schülerorientierten Unterricht. (Watzlawick, 1960, Seite 53f.).

schülerorientiertnicht schülerorientiert

prozeßorientiert	produktorientiert
reflexiv	manipulierend
beweglich	starr, rigide
aktiv	passiv
originell	eingefahren
sinnvoll, einsichtig	mechanisch
alternativ	einlinig, eingleisig
anbietend, selbstinitiiert	verschreibend, verordnet
forschend, entdeckend	darstellend, vorgebend
genetisch, ursprünglich, originär	fertig, gereinigt, geglättet
erfahrend	belehrend
primäre Erfahrung	sekundäre Erfahrung
dynamisch	statisch
spontan	reaktiv
kreativ	imitativ
echt, authentisch	unecht, fassadenhaft
belangvoll	belanglos
autonom	heteronom
persönlich	unpersönlich
expressiv	instrumental
kooperativ	isoliert
differenzierend, individualisierend	uniform, konform
symmetrisch	asymmetrisch
informell	formell

Nur Teilbereiche dieser tabellarischen Übersicht der schülerorientierten Intentionen finden sich in den Konzeptionen des thematisch-problemorientierten Religionsunterrichts wieder. Lediglich politisch-gesellschaftskritisch orientierte religionspädagogische Konzeptionen subsumieren diese schülerorientierten Merkmale in ihrer theoretischen Bestimmung. Konzeptionen in der evangelischen Religionspädagogik nach der Evangelischen Unterweisung und dem Bibel-hermeneutischen Religionsunterricht beanspruchen somit Teilbereiche eines schülerorientierten Ansatzes, wobei sie sich jedoch eher als eine Adaption der allgemeinen Pädagogik darstellen. Letztlich widersprechen die von kirchlicher Ver-

kündigung und ihrem Kerygma bestimmten Lernziele des evangelischen Religionsunterrichts Teilintentionen des schülerorientierten Ansatzes. Die in den Rahmenrichtlinien angegebenen Ziele im Hinblick auf die gutachtliche Äußerung der EKD müssen sowohl divergierende, offene, erfahrende, autonome und an primärer Erfahrung orientierende Inhalte und Methoden des Religionsunterrichts negieren (cfr. Hindriksen, 1985, Seite 52f). Die breite Ablehnungsfront nicht nur der neobiblizistischen Vertreter in der evangelischen Religionspädagogik und der Kirchen gegen religionspädagogische Konzeptionen, die die bildungstheoretische Didaktik Klafkis und die Lerntheorie der Berliner Schule hinter sich lassen, führt zu einer Definition von Mündigkeit und Emanzipation, die letztlich noch die Selbstfindung des Schülers als „Gott-Findung“ postulieren kann (Hartmann, 1982, Seite 104).

3.5 Politisch-gesellschaftskritische Konzeptionen des Religionsunterrichts

Die thematisch-problemorientierten Konzeptionen erfahren unter Berücksichtigung der Ergebnisse des schülerorientierten Ansatzes in der allgemeinen Pädagogik ihre Weiterentwicklung im Programm von politisch-gesellschaftskritischen Konzeptionen. Otto, Dörger, Lott (1972, Seite 21) ordnen dem Religionsunterricht die Aufgabe zu, „in die Reflexion des komplexen Zusammenhangs von Religion und Gesellschaft einzuführen“. Sowohl der ideologiekritische als auch der politisch-orientierte Religionsunterricht schließen sich hier an.

3.5.1 Der ideologiekritische Religionsunterricht

Die Konzeption des ideologiekritischen Religionsunterrichts von Vierzig kann als eine Weiterentwicklung des 'Unterrichts in Religion' und des 'lernzielorientierten Religionsunterrichts' betrachtet werden, wie sie u.a. von Vierzig, Stachel und Heinemann vorgenommen wurden. Das 1975 erschiene Buch 'Ideologiekritik und Religionsunterricht' stellt insofern eine Präzisierung dieser bereits früher geäußerten Gedanken Vierzigs dar, als es sich um eine Neubestimmung des Religionsunterrichts handelt, indem Vierzig den Emanzipationsbegriff mit dem der Ideologiekritik in Verbindung setzt. Vierzigs Veröffentlichungen Anfang der 70iger Jahre kennzeichnen einen Religionsunterricht, der sich als „selbstloser Dienst“ der Kirche an den Schülern versteht. Dieser Religionsunterricht verfolgte keine kirchlichen, sondern pädagogische Ziele, die den Schüler zu „selbständigem und verantwortlichem Bewältigen seiner Lebenssituation“ befähigen sollten (cfr. Vierzig, 1971, Seite 5f.).

Kennzeichnend für den frühen Vierzig ist die Vorstellung, daß Emanzipation erst durch Identität mit der Tradition an ihr Ziel gelangen kann (Vierzig, 1970, Seite 4f.). Später stuft Vierzig die Bedeutung der Tradition für die Lebensbewältigung der Schüler geringer ein: Er ist vielmehr der Meinung, daß sich die traditionellen Handlungsmuster mit ihren Sinn- und Wertnormen nicht direkt auf die Gegenwart übertragen lassen, also nicht entscheidend sind im Hinblick darauf, was heute sinnvoll ist und gelten soll. Für die Realisierung der Emanzipation heute kann die Tradition nicht als „schlechthinige

Norminstanz" fungieren. Diese Einschränkung begründet Vierzig mit der veränderten gesellschaftlichen Situation, dem veränderten Bewußtsein und der veränderten gesellschaftlichen Praxis, gegenüber den ganz anders gearteten gesellschaftlichen Verhältnissen der damaligen Zeit. Er befürchtet, daß die Bindung an Aussagen der Tradition, die durch die gesellschaftliche Entwicklung überholt und relativiert wurde, heutige Verhältnisse stabilisieren und heute notwendige Veränderungen blockieren könnten. So gesehen wirkt eine ausschließliche Orientierung an der Tradition emanzipationshemmend (cfr. Vierzig, 1972, Seite 1f.). Um das Ziel der Befähigung des Schülers zu gesellschaftsverändernder Praxis verwirklichen zu können, benötigt der Religionsunterricht einen zusätzlichen Anhaltspunkt.

Die Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule und zum Teil auch die Politische Theologie, bilden den theoretischen Hintergrund der Konzeption Vierzigs. Sie bieten Kriterien für ein emanzipatorisches Verhalten in unserer Gesellschaft, die immer komplexer werdende Strukturen ausweist und stellen für die notwendige Korrektur von Orientierungs- und Verhaltensmustern, die der Emanzipation im Wege stehen, ein kritisches Hilfsmittel dar.

3.5.1.1 Die kritische Theorie der Frankfurter Schule

Beeinflußt durch die Marxsche Gesellschaftstheorie, reflektiert die Kritische Theorie die Ziele „einer besseren Gesellschaft“ und ist auf die Veränderung des Ganzen gerichtet (cfr. Horkheimer, 1972, Seite 163)

Das erkenntnisleitende Interesse der Kritischen Theorie ist die Emanzipation.

Unter Emanzipation versteht Habermas, daß das Prinzip der Veränderbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse so weit zu realisieren ist, daß keine „ideologisch festgefrorenen, aber im Prinzip veränderlichen Abhängigkeitsverhältnisse“, mehr herrschend sind. Diese Gesellschaftsveränderung kann aber nur in „herrschaftsfreier Kommunikation“ realisiert werden (cfr. Habermas, 1968, Seite 155ff).

Strukturell basiert die Kritische Theorie auf „kommunikativem Handeln“. Ihr geht es um sprachlich vermittelte „symbolische Interaktion“, die sich über die geltenden Normen der Gesellschaft verständigt (Habermas, 1970, Seite 62).

Das Ziel der Emanzipation, die Autonomie des Einzelnen, muß angestrebt werden, weil dem Menschen eine Ideologie vorgespiegelt wird, die zur Entfremdung führt. Der Mensch muß von der „Herrschaft der herrschenden Ideen, Theorien, Moralvorstellungen und Sinngebungen“ befreit werden (Habermas, 1970, Seite 159ff).

Die Kritische Theorie - wie auch Marx - stellen fest, daß die vielfältigen Sinn- und Werttraditionen samt ihren Lebensordnungen „gesellschaftlich bedingt“ sind (cfr. Horkheimer, 1972, Seite 59).

Sie sind Produkte einer Gesellschaft, die sich im kommunikativen Prozeß früherer Generationen herausgebildet haben und auf die Fragen der Ausgestaltung des gesellschaftlichen Lebens nun immer eine passende Antwort, je nach Situation, zur Verfügung stehen sollen. Im Unterschied zu Marx, der davon ausging, daß alle Sinn- und Wertsysteme Ideologien sind, d.h. von dem Interesse geleitet werden, den gesellschaftlichen status quo zu rechtfertigen und seinen Fortbestand zu sichern, geht die Kritische Theorie davon aus, daß erst einmal im Einzelfall zu prüfen ist, wie sich eine Idee, Theorie, Moralvorstellung oder Sinn-

gebung in der gesellschaftlichen Praxis auswirkt. Sie fragt danach, ob diese die herrschenden Verhältnisse tatsächlich stabilisieren und somit humanere Zustände verhindern, oder ob das Bestehende nicht vielmehr schon kritisiert wird, was dann der praktisch-politischen Emanzipation dient. Erst ihre Wirkungen in der Gesellschaft entscheiden darüber, ob sie ideologischen Charakter tragen oder nicht (cfr. Horkheimer, 1972, Seite 228ff).

Horkheimer identifiziert die Ideologiekritik mit der Wahrheitsfindung. In Anlehnung an Hegel definiert er das Wahrheitskriterium folgendermaßen: „Ich bekenne mich zur kritischen Theorie, d.h. ich kann sagen, was falsch ist, aber ich kann nicht definieren was richtig ist“ (Horkheimer 1972, Seite 171).

Die Wahrheit wird somit zu einem dynamischen Prozeß einer sich ständig verändernden, verbessernden gesellschaftlichen Praxis. Sie setzt dialektisch verstanden immer wieder neu falsche Entwicklungen aus sich heraus voraus, die dann in eine bessere Praxis verändert werden müssen. Die Aufgabe der Ideologiekritik liegt in der Ermöglichung der Praxisveränderung, d.h. der abhängige Mensch erkennt Möglichkeiten zur Aufhebung dieser Abhängigkeiten.

Während Marx noch vor allem in der Religion den Kern herrschaftsstabilisierender Ideologiebildung gesehen hatte, erkennen die Vertreter der Kritischen Theorie, daß durch einen Rückzug der Religion das Phänomen der Ideologisierung bestehen bleibt. Habermas stimmt der Grundthese Marcuses zu, die besagt, „daß Technik und Wissenschaft heute auch die Funktion von Herrschaftslegitimationen übernehmen“ (Habermas, 1970, Seite 74).

Wissenschaft und Technik als Ideologie rechtfertigen das bestehende Gesellschaftssystem, das vom technischen Prinzip der Zweckmäßigkeit bestimmt ist. Das hat zur Folge, daß das „Selbstverständnis der Gesellschaft vom Bezugssystem des kommunikativen Handelns und von den Begriffen symbolisch vermittelter Interaktion“ abgezogen und „durch ein wissenschaftliches Modell ersetzt“ wird (cfr. Habermas, 1970, Seite 81).

Das Problem dieser neuen Ideologie liegt für den Menschen darin, daß ihm die Abhängigkeit gar nicht bewußt werden kann, weil sich diese Ideologie verschleiert darstellt. Technik und Wissenschaft betonen

immer wieder, daß alles, was im Namen der Technik und Wissenschaft geschieht, im Dienste der Menschheit steht. Die Ideologiebildung wird somit am Überlebensinteresse der Menschen festgemacht, das im Widerspruch zum Freiheitsinteresse steht. Ideologieproduzent ist folglich die auf Technik und Wissenschaft angewiesene Menschengattung. Die Rolle der Religion im ideologiekritischen Prozeß wurde dabei von den Vertretern der Kritischen Theorie unterschiedlich gesehen.

Zunächst wurde die Religionskritik von Marx übernommen, während der späte Horkheimer in der Kritischen Theorie und der Religion Gemeinsamkeiten entdecken kann, nämlich die Überzeugung vom Widerspruchscharakter der Gesellschaft und die bestimmte Negation als motivierende Kraft zur Veränderung der Gesellschaft (cfr. Horkheimer, 1972, Seite 169)

Er beklagt jedoch den gegenwärtigen Zustand der Religion, die sich an den Bedingungen einer auf Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit eingerichteten Gesellschaft anpaßt, sich also nicht für die Autonomie des Individuums einsetzt. (cfr. Horkheimer, 1972, Seite 134ff).

3.5.1.2 Anmerkungen zur Politischen Theologie

Seit 1967 ist die „Politische Theologie“ als Begriff und als Programm an die Öffentlichkeit getreten. Sie bestimmt derzeit am stärksten die theologische Diskussion, weil sie im Gegensatz zur Dialektischen Theologie Barths und der existentialen Interpretation Bultmanns einen Bezug zur gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit in den Mittelpunkt stellen will.

Politische Theologie ist eine Sammelbezeichnung für eine Reihe von theologischen Denkbemühungen, die sowohl von katholischer als auch von protestantischer Seite aus unternommen werden.

Zu den bekanntesten Vertretern der Politischen Theologie zählen heute Metz, Moltmann und Sölle.

Ausgangspunkt der Politischen Theologie bildet die Auseinandersetzung mit einer Theologie, die transzendental, existential und personalistisch orientiert ist, also die Theologie Bultmanns.

Die Theologie der Nachkriegszeit weist eine ausgesprochene Tendenz auf, die Probleme, Konflikte und Phänomene von gesamtgesellschaftlichen

Zusammenhängen zu trennen. „Die in dieser Theologie vorherrschenden Kategorien zur Auslegung der Botschaft sind vorzüglich Kategorien des Intimen, des Privaten und des A-Politischen“ (Metz, 1969, Seite 100). Alle Phänomene des Zwischenmenschlichen zeigen sich von vornherein und wie selbstverständlich in privatisierter, entpolitizierter Form, als „Ich-Du-Beziehung, als interpersonales Begegnungsverhältnis oder als Nachbarschaftsverhältnis“ (cfr. Metz, 1969).

Eine sekundäre Behandlung erfährt die gesellschaftliche Dimension der christlichen Botschaft. Durch diese Konstellation wird die Existenz zwangsläufig gesellschaftslos, d.h. weltlos. Der eigentliche Bezug zur gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit geht verloren.

Daraus ergibt sich für die Politische Theologie folgende Konsequenz: „Die Entprivatisierung ist die primäre Aufgabe der Politischen Theologie“ (Metz, 1969, Seite 101).

Entprivatisierung meint nicht Entpersonalisierung. Die Frage nach der einzelnen Existenz bleibt bestehen, sie kann aber

„nur beantwortet werden unter den gesellschaftlichen Bedingungen und gesellschaftlichen Hoffnungen. Das Personsein des Einzelnen wird erst konkret faßbar, indem die Abhängigkeit von der Gesellschaft, von dem Spielraum, den die Gesellschaft ihm läßt, bewußt wird.“ (Sölle, 1971, Seite 77 und 100)

Die zentrale Bedeutung der Politischen Theologie ist ihre gesellschaftskritische Funktion. Ein Grundsatz, der von allen Vertretern der Politischen Theologie vertreten wird.

Für Moltmann ist der grundsätzliche Ausgangspunkt für die kritische Funktion der Theologie die Kreuzigung Jesu.

„Das Kreuz ist unsere politische Kritik, das Kreuz ist unsere Hoffnung für die Politik der Freiheit. Die Erinnerung an den Gekreuzigten nötigt uns zu einer politischen Theologie.“ (Moltmann, 1968, Seite 51)

Bei Sölle wird die gesellschaftskritische Funktion der Theologie unter dem Stichwort „Ideologiekritik“ abgehandelt. Sie benutzt „Ideologiekritik“ als ein Hilfsmittel, um die Substanz des Evangeliums aus ihren Vorstellungen zu befreien“ (Sölle, 1971, Seite 81). Ideologiekritik wird zu einem Instrument der Selbstkritik der Theologie, so daß „die absolute gesellschaftstranszendente Basis, das Evangelium von seinen derealisierenden, zerstörerischen systematischen Fixierungen wieder frei werden kann“ (cfr. Sölle, 1971).

Weil zwischen dem Praxismodell Jesu und der Gegenwart ein Korrespondenzverhältnis besteht, kommt es darauf an, „die Tendenz seines Verhaltens zu erkennen und seine Ziele in unserer Welt neu zu realisieren“ (cfr. Sölle, 1971, Seite 82).

Die kritische Funktion der Theologie bei Metz ergibt sich aus dem eschatologischen Charakter der christlichen Botschaft.

Von Gott sprechen „heißt immer auch von seiner angekündigten, kommenden Herrschaft zu sprechen“ (Metz, 1968, Seite 272). Da Herrschaft Gottes das Reich der Freiheit bringt, ist sie „der Gegenbegriff zur absoluten politischen Herrschaft“, und die Theologie ist „geleitet von der Parteilichkeit für diese Freiheit“ (Metz, 1968, Seite 273).

Die Intention der Politischen Theologie ist die christliche Botschaft „unter den Bedingungen unserer gegenwärtigen Gesellschaft zu formulieren“ (Metz, 1969, Seite 99).

Gegenwärtige Erfahrungen, Konflikte und Phänomene sind aufzunehmen und in Beziehung zu setzen zu dem kritischen Potential der christlichen Tradition.

Das kritische Potential der christlichen Tradition ist im Interesse der Freiheit und der Befreiung des Menschen zu reaktivieren, d.h. es muß als Kriterium für gegenwärtiges Denken und Handeln aufgenommen werden.

3.5.2 Ziele und Aufgaben des ideologiekritischen Religionsunterrichts

Vierzigs Konzeption eines ideologiekritischen Religionsunterrichts, dessen wichtigstes Merkmal die Gesellschaftsbezogenheit ist, will sich der Aufgabe stellen, einen Beitrag zu leisten für das Leben in einer freieren und humaneren Gesellschaft.

Die Notwendigkeit eines kritischen Religionsunterrichts resultiert daraus, daß die Gesellschaft wesentlich von Gegensätzen, Konflikten und Feindseligkeiten gekennzeichnet ist. Würde diese Tatsache unberücksichtigt bleiben, hieße das, den Schüler lebensuntüchtig machen zu wollen.

Für die allgemeine Didaktik und auch für die Fachdidaktik Religion ist Emanzipation daher das Leitziel. Wenn der Religionsunterricht das Ziel Emanzipation erreichen will, muß er sich als pädagogische Disziplin verstehen, die Bindung an einen absoluten Bezugspunkt, die Theologie, aufgeben und sich dem Prozeß intersubjektiver Verständigung ausliefern.

Das heißt für Vierzig, daß der ideologiekritische Religionsunterricht sich nicht nur mit Kirche, Gemeinde und Christentum auseinandersetzen muß, sondern daß die „Anwendungssituation“ des Religionsunterrichts eine umfassendere ist:

„Es ist der gesamtgesellschaftliche Prozeß, in dem es um die Veränderung, Vergewisserung und Auseinandersetzung über die Sinninterpretationen und Grundnormen für humanere Existenz in der Gesellschaft geht“ (Vierzig, 1975, Seite 155).

Da dieser Prozeß durch Pluralität und Wettbewerb gekennzeichnet ist, und die Frage, nach welchen Prinzipien eine menschenwürdige Gesellschaft aufgebaut werden soll, unterschiedlich bzw. gegensätzlich beantwortet wird, ist eine Diskussion unter den gesellschaftlichen Gruppen (z.B. Kirche und politische Gruppen) erforderlich. Es muß zu einer Verständigung über die Grundsätze und Ziele der Weiterentwicklung kommen. Wie Vierzig in Anlehnung an Habermas' Theorie der Öffentlichkeit und des herrschaftsfreien Diskurses darlegt, muß diese Auseinandersetzung, will sie ihr Ziel erreichen, öffentlich, uneingeschränkt und insbesondere herrschaftsfrei geführt werden.

Die Gruppen und Personen, die am „kommunikativen Prozeß“ beteiligt sind, dürfen nicht den unbedingten Anspruch anmelden, für die Sinn- und Normproblematik die absolute Lösung zu haben, denn dadurch würden sie über die anderen Herrschaft ausüben und sie unterdrücken. In einem herrschaftsfreien kommunikativen Prozeß müssen die jeweiligen Gruppen ihre „Interessenhintergründe“ aufdecken, ansonsten würde der Bürger manipuliert werden, d.h. ihm würde die Möglichkeit zum ideologiekritischen Durchblick genommen (cfr. Vierzig, 1975, Seite 156).

Ein Religionsunterricht, der sich als ideologiekritisch versteht, will den Heranwachsenden zur „kompetenten Teilhabe an kritischer Kommunikation über die Sinn- und Normvergewisserung in der Gesellschaft“ befähigen.

Die kritische Teilhabe am kommunikativen Prozeß setzt aber voraus, daß der Schüler die dafür erforderlichen Kompetenzen, wie Sprachfähigkeit, Sachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Handlungskompetenz besitzt.

Diese Kompetenzen muß der Schüler im Unterricht erwerben. In all diesen Lernbereichen wird der Schüler zu einer Fragehaltung und Fragebewegung motiviert. Diese Erziehung zur Fragehaltung fördert die Suche nach eigenen Antworten und damit gleichzeitig die Selbstbestimmung.

Der Erwerb von Sprachkompetenz ist unerläßlich, zumal die Sprache nicht von vornherein zur Verfügung steht. Da sich jeder Unterricht im Medium der Sprache abspielt und die Sprache notwendig ist für die Vermittlung von Informationen, die Kontaktaufnahme und den Erfahrungsaustausch, muß Sprachfertigkeit erlernt werden. Bedeutend ist das Erlernen des Sprechens „als Mittel und Ausdruck der Kommunikation“. Individuelle oder schichtbedingte Sprachhemmungen müssen im Unterricht abgebaut werden. Daneben ist für den ideologiekritischen Religionsunterricht, dem es um Identitätsfindung geht, das Aussprechen und Artikulieren der Erfahrungen und des eigenen Verhaltens besonders wichtig, es ist für den Schüler die entscheidende Voraussetzung für die Selbstreflexion und die Verhaltensänderung (cfr. Vierzig, 1975, Seite 162).

Sachkompetenz benötigt der Heranwachsende in bezug auf die Normen, die zur Debatte stehen. Ohne Sachkompetenz könnte sich kommunikative Sinn- und Normvergewisserung nicht von der Herrschaft befreien. Der Religions-

unterricht wird neben allgemeinen Sachinformationen exemplarische Informationen über die christliche und andere religiöse Traditionen in den Unterricht einbringen.

Für den Unterricht ergeben sich folgende Einzelziele:

- die Verarbeitung von Informationen
 - das Analysieren der Sachproblematik von Normen
 - das Erkennen der eigenen Normen
 - das kritische Befragen dieser Normen
 - die Entdeckung, daß Normen Produkte gesellschaftlichen Bewußtseins sind
 - und das Entwickeln von Kriterien für die Normenbeurteilung.
- (cfr. Vierzig, 1975, Seite 163)

Die Teilhabe am kommunikativen Prozeß erfordert kommunikationsfähige Partner, deren Persönlichkeitsstruktur eine offene, nicht dogmatisch fixierte ist. Sie müssen bereit und fähig sein zur Kooperation und Solidarität mit anderen. Das oberste Ziel dieses somit schülerorientierten Religionsunterrichts ist die Fähigkeit, „gemeinsam mit anderen Schülern an der Bewußtmachung und der Lösung der eigenen Wert- und Sinnfrage zu arbeiten. Die festgefahrenen Vorstellungen werden dadurch aufgelöst, Vorurteile abgebaut und Hemmungen beseitigt. Dabei ist darauf zu achten, daß die Kommunikationsstruktur des Unterrichts so gestaltet wird, daß alle mit allen Verbindung aufnehmen können, also keine Kommunikation über einen Mittelpunkt (Lehrer) läuft. Der jetzige Schulalltag ist gekennzeichnet durch starke Außenbestimmung, die eine Selbstbestimmung fast unmöglich macht.

Der Religionsunterricht versteht sich nicht primär als Sachkundefach mit Leistungsdruck. Die Aktivierung der Klasse zur Selbstbestimmung erhält den Vorrang. Neben der privaten Verständigung einzelner oder kleiner Gruppen wird „auch und gerade das Offensein für die universalen Fragen der Weltöffentlichkeit und die friedliche Verständigung darüber“ gefordert (cfr. Vierzig, 1975, Seite 163ff).

In der Schule wird Handeln lediglich reflektiert, selten praktiziert. Die Folge davon ist eine theoretisch-intellektuelle Verengung der Lebenswirklichkeit.

Vierzig's Handlungskompetenz meint einmal die reproduktive Handlungsfähigkeit des Schülers, aber primär die Fähigkeit, Gelerntes eigenständig umzusetzen und anzuwenden im Entwerfen und aktivem Ausprobieren von Handlungsmodellen. Die unterrichtliche Praxis kann Handlungsmöglichkeiten schaffen, indem sie z.B. Erkundungen in den Unterricht einbaut.

unserer Umwelt' ausgehend, bietet sich eine Erkundung in der Behindertenwerkstatt an. Die Schüler können so vor Ort das gesellschaftliche Problem in Augenschein nehmen, sich mit den Betroffenen unterhalten und eventuell eine gemeinsame Aktion vorbereiten (cfr. Vierzig, 1975, Seite 165).

Die Bedeutung der dargestellten Kompetenzbereiche für den Heranwachsenden ist unumstritten. Sie wollen den Schüler zu kommunikativem Handeln befähigen. Erst wenn er diese Fähigkeit besitzt, ist er in der Lage, kritisch-konstruktiv an der Humanisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse mitzuarbeiten.

Dieses politisch-emanzipatorische Leitziel beinhaltet primär Ideologiekritik, d.h. Ideologiekritik wird dabei zum durchgängigen Unterrichtsprinzip (cfr. Vierzig, 1975, Seite 157).

In Anlehnung an die Gedanken der Kritischen Theorie sieht Vierzig in der Ideologiekritik ein geeignetes Mittel, den Heranwachsenden von der „Herrschaft der herrschenden Ideen, Theorien, Moralvorstellungen und Sinngebungen“ zu befreien, aber nicht, „um sie unter allen Umständen zu entfernen, sondern um eine kritische Distanz für ihre Überprüfung“ zu schaffen (cfr. Vierzig, 1975). Mit Hilfe der Ideologiekritik ist der Heranwachsende in der Lage, die herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse kritisch einzuschätzen. Er muß überprüfen, wie und warum sich die Sinn- und Wertvorstellungen in der gesellschaftlichen Praxis auswirken. Der Ideologiekritik geht es dabei um das Infragestellen und Aufdecken gesellschaftlicher Verhältnisse.

Im Religionsunterricht ist die religiöse Überlieferung einer ideologiekritischen Analyse zu unterziehen. Dies ist aber erst möglich, wenn Religion als eine Produktion der gesellschaftlichen Entwicklung verstanden wird. In einem ideologiekritischen Religionsunterricht erscheint

deshalb die biblische Tradition nicht als etwas Vorgegebenes mit Anspruch auf Offenbarungscharakter.

Die Frage nach dem Ort der Religion, ihrer Wirkung oder ihrer Bedeutung in der Gesellschaft ist für den ideologiekritischen Religionsunterricht entscheidend. Für die Beantwortung dieser Frage wird die materialistische Hermeneutik herangezogen. Sie wird die absolute Norm der Tradition in Frage stellen und die Funktion der Tradition aufdecken, sie wird also materielle Kritik üben.

Wenn die Theologie sich als materialistisch-hermeneutische Wissenschaft versteht, hat sie mit der Kritischen Theorie etwas gemeinsam, nämlich das emanzipatorische Verständnis. Es drückt sich aus:

(Vierzig, 1975, Seite 157)

in der Idee der „Transzendenz“, verstanden als die das Vorhandene transzendierende Frage und Sehnsucht nach dem Absoluten und Gerechten,

„in der Idee von der Unfertigkeit von Mensch und Gesellschaft“, d.h. der Gedanke, daß individuelle und gesellschaftliche Entfremdung nicht restlos aufgehoben werden kann,

„in der Idee der kritischen Kategorie“, d.h., daß das Ziel einer besseren und gerechteren Gesellschaft nur in Phantasie entworfen werden kann und den Maßstab sowohl für die kritische Analyse des Bestehenden als auch für die Praxis der Veränderung bildet.

Hieran wird deutlich, daß sich die Kritische Theorie und die kritische Theologie an dem „Prozeß der Aufdeckung von Negativität gesellschaftlicher Praxis“ beteiligen.

Die zu entwickelnden Zukunftsentwürfe bedürfen der Auseinandersetzung mit den Sinngehalten der Vergangenheit. Der Religionsunterricht erhält in erster Linie durch das Lebensmodell Jesu die Möglichkeit, die Sinntradition des christlichen Glaubens zu hinterfragen. Die befreiende Praxis Jesu kann als Impuls für die Überprüfung gegenwärtiger gesellschaftlicher Praxis herangezogen werden. Indem die Praxis Jesu umgesetzt wird, lassen sich andere gesellschaftliche Zwänge leichter durchschauen, d.h. das befreiende Handeln Jesu kann letztendlich dazu

beitragen, die gegenwärtige Gesellschaft zu humanisieren. Hinzu kommt, daß der „Rückhalt in der befreienden Praxis Jesu“ den konkret und kritisch entscheidenden Menschen „eine Hoffnung geben kann, angesichts der Fehlschläge nicht zu resignieren (cfr. Vierzig, 1975, Seite 141-142).

Aber trotz dieser Bedeutung erhält die biblische Tradition keine Sonderstellung im ideologiekritischen Religionsunterricht. Denn ein Religionsunterricht, der sich ausschließlich mit biblischen Themen beschäftigt, würde in eine „unvertretbare Verengung“ zurückfallen. Zudem macht schon der ideologiekritische Ansatz eine Ausweitung der Thematik auf alle gesellschaftlichen Phänomene notwendig, bei denen es sich um Weltdeutungen und grundlegende Normvorstellungen handelt, die in der heutigen Gesellschaft anzutreffen sind (cfr. Vierzig, 1975, Seite 160f).

Ein kritischer Religionsunterricht kann, wenn er seine Möglichkeiten ausschöpft, einen Beitrag leisten zur Einsicht in die wahre Situation, zur kritischen Analyse genauso wie zum Engagement für die Schaffung menschlicher Verhältnisse in unserer Gesellschaft.

3.5.3 Inhalte und Methoden

Die genannten Ziele und Aufgaben des ideologiekritischen Religionsunterrichts können nur realisiert werden, wenn der Unterricht selbst kritisch hinterfragt wird.

Für den Religionspädagogen ergibt sich daraus notwendig die allgemein unter dem Begriff „Didaktische Analyse“ zusammengefaßten Aufgaben als Zwischenglied zwischen der gesellschaftlichen Situation und den Unterrichtsprozessen neu zu durchdenken.

Der Religionsunterricht, der sich, bedingt durch seinen ideologiekritischen Anspruch, als Handlungsanleitung versteht, muß als erstes die gesellschaftliche Situation reflektieren und anschließend konkrete Vorschläge für gesellschaftliches Handeln ausarbeiten. Für

die Durchführung dieser beiden Aufgaben ist es notwendig, sowohl die Situation als auch die Sache, die Funktion das Interesse als auch die Tradition zu analysieren. Die anstehenden Aufgaben zeigen deutlich, daß die Religionspädagogik die Grundansätze und Ergebnisse anderer Wissenschaften berücksichtigen muß, weil sie ansonsten ihren Aufgaben gar nicht gerecht werden könnte.

Die Situationsanalyse muß laut Vierzig erst einmal die „gesellschaftlichen Konfliktsituationen“ ausmachen, in denen grundlegende Sinnfragen zur gesellschaftlichen Entwicklung durch kommunikatives Handeln gelöst werden müssen. Als nächstes muß es ihr darum gehen, die „konkrete Ausprägung“ der gesellschaftlichen Konflikte in der jeweiligen Gruppensituation bzw. in der individuellen Situation des Schüler auszumachen (cfr. Vierzig, 1975, Seite 167).

Die gesellschaftlichen Konfliktsituationen lassen sich nur durch intensive Beobachtung der gesellschaftlichen Verhältnisse aufdecken. Von dem Moment an, wo Werte und Normen der gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnissituation zuwiderlaufen, werden sie strittig. Es entstehen Umbruchsituationen. Für Vierzig ist die „Veränderung des emanzipatorischen Bewußtsein“ die bedeutsamste Ursache für derartige Situationen (a.a.O., Seite 168). Die Ursachen für Umbruchverhältnisse können sowohl dem politischen als auch dem ökonomischen Bereich entspringen.

Indem Einzelne oder gesellschaftliche Gruppen zunehmend Anspruch auf Demokratiesierung aller Lebensbereiche erheben, entstehen gesellschaftliche Konflikte. Die Situationsanalyse fragt nach den krisenhaften Veränderungsprozessen, deren Merkmale erhöhtes Problembewußtsein, Intensivierung der Diskussion, Aggressionszunahme und Widerspruchscharakter sind, nach deren Ursachen und den erkennbaren Folgen für die Gesellschaft und den Einzelnen. Die durch die Situationsanalyse zutage getretenen Konfliktsituationen bilden die Unterrichtsinhalte.

In den neueren Curriculumentwürfen werden die zu thematisierenden Probleme in verschiedene Situationsfelder bzw. Themenbereiche eingeteilt. Sie umfassen dabei die Gebiete wie Familie,

Politik, Freizeit, Beruf und individuelle Lebensgestaltung. Dem Situationsfeld Politik könnten z.B. folgende Stichpunkte wie Krieg und Frieden, Aggression und Umwelt zugeordnet werden (cfr. Vierzig, 1975, Seite 169).

Wenn es darum geht, die „konkrete Ausprägung des gesellschaftlichen Konflikts beim Schüler“ zu erheben, ist es notwendig, das Vorwissen und die emotional bestimmte Einstellung des Schülers zu hinterfragen, weil nämlich jeder gesellschaftliche Konflikt in der individuellen Sozialisation seine Ausprägung hinterläßt. Die Analyse der Schüler-situation bedarf bestimmter Verfahren, die den Schüler zur „Artikulation seiner Assoziationen und vorreflektierten Bewußtseinsinhalte“ motivieren (Vierzig, 1975, Seite 170).

Als mögliche Verfahren

das Brainstorming, das Statement zu einer provozierenden Aussage, die Collage - als Assoziation mit non-verbalen Mitteln, die Satz- oder Bildergänzung, das Rollenspiel oder auch das Soziodrama genannt werden (cfr. Vierzig, 1975). Dieser Teil der Situationsanalyse ist Bestandteil des Unterrichts.

Die unterschiedlichen gesellschaftlichen Konflikte, die durch die Situationsanalyse ausgemacht werden, haben alle ihre eigene Sachproblematik, d.h. einen unterschiedlichen Sinngehalt.

Die Aufgabe der Sachanalyse ist es nun, nach der Sachproblematik der einzelnen Sinngehalte zu fragen. Dabei ist es notwendig, daß den Sinngehalten sowohl Funktions- als auch Eigenwerte zuerkannt werden. An dem Beispiel der Eigentumsproblematik wird eine differenzierte Sachanalyse deutlich machen, daß für die Identitätsfindung des Menschen das Eigentum von wichtiger Bedeutung ist, andererseits aber die ideologischen Theoriekonstruktionen die bestehenden Eigentumsverhältnisse stabilisieren, d.h. letztendlich den Mensch unterdrücken.

In die Auseinandersetzung mit der Sache geht also automatisch auch die Frage nach der Funktion eines Sinngehalts ein. Die spezielle Aufgabe der Funktionsanalyse besteht darin, daß sie die Sinntradition auf ihre

Wirkung hin befragt, die sie jeweils in konkreten gesellschaftlichen Situationen ausübt. Es geht ihr darum, den gesellschaftlichen Zusammenhang einer Sinntradition herauszustellen. Aber nicht nur die religiöse Tradition, sondern auch andere Sinntraditionen sind zu hinterfragen. Die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion der christlichen Tradition zeigt, daß sie zwei gegensätzliche Funktionen ausüben kann. Da ist einmal die „unkritisch stabilisierende“ und dann die „kritisch emanzipierende“ Funktion zu nennen. Um eine falsche Interpretation der Sinntradition zu verhindern, ist es erforderlich differenzierter nachzufragen, „welche Sinntradition zu welcher Zeit in welchem gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang steht“. (Vierzig, 1975, Seite 172ff). Der Funktionsanalyse geht es jedoch nicht um ein wertfreies Aufdecken. Vor allem will sie herausstellen, daß Ideologiekritik im Dienste der Befreiung steht.

Welche kollektiven und individuellen Interessen in die jeweilige Sinntradition eingegangen sind, wird die Interessenanalyse hervorbringen. Gerade für den ideologiekritischen Religionsunterricht ist es von besonderer Bedeutung, die Ergebnisse religiöser Sozialisation auf ihren Interessengehalt hin zu analysieren. Am Beispiel der autoritätsfixierenden Gehorsamshaltung taucht die Frage auf: „Wem nützt solche Gehorsamshaltung?“ und „Wer hat welches Interesse daran, daß Kinder nicht in Selbstbestimmung erzogen werden?“ (Vierzig, 1975, Seite 175f).

Aus der Traditionsanalyse wird nun letztlich in kritischer Auseinandersetzung mit der Tradition versucht, „Praxis-Orientierung“ zu gewinnen (a.a.O., Seite 176).

Die fünf dargestellten Aufgaben erfüllen jeweils spezielle Aufgaben, die sich teilweise überschneiden. Betrachtet man die Analysen insgesamt, so wird deutlich, daß erst die Didaktische Analyse ideologiekritischen Religionsunterricht, der emanzipatorische Veränderung intendiert, ermöglicht.

Während die Frage nach der Inhaltsbestimmung ausführlicher beantwortet wurde, ist die Methodenfrage nur kurz angerissen worden. Deshalb soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, daß auch der Unterrichtsverlauf nach emanzipatorischen Prinzipien zu gestalten ist.

Es sind solche Unterrichtsverfahren einzusetzen, die den Grundsätzen der Herrschaftsfreiheit, der Partnerschaftlichkeit und der Aktivierung der Klasse zur Selbstbestimmung entsprechen. In diesem Zusammenhang können die Gruppenarbeit, das Rollenspiel und die Erkundung als ideale Verfahren bezeichnet werden.

Ein Religionsunterricht mit emanzipatorischem Charakter wird Emanzipation nicht nur verbal, sondern real vermitteln, d.h. die Theorie-Praxis-Vermittlung zum Ziel haben.

3.6 Der politische Religionsunterricht

Die fundamentale Bedeutung des politischen Auftrags innerhalb der Religionspädagogik versucht V. Rickers herauszustellen, d.h. für ihn wird die Aufgabe der Religionspädagogik primär zu einer politischen (cfr. Rickers, 1973, Seite 9).

Nach Rickers ist es auch der neueren Religionspädagogik bisher kaum gelungen, ihre politische Wirkungsgeschichte aufzuarbeiten. Rickers betont, daß sie zwar die gesellschaftlichen Verhältnisse reflektiert, sich aber Überwiegend einseitig an dem anthropologisch-individualistischen Ansatz orientiert, so daß sich dann die Ziele des Religionsunterrichts auf die Suche nach verbindlicher Wahrheit, nach dem Sinn des Lebens und nach dem, „was uns unbedingt angeht“, beschränken. Nur nebensächlich wird dabei die Tatsache berücksichtigt, daß die Verhaltensweisen, Lebensgewohnheiten, Einstellungen und Urteile der Menschen von dem herrschenden Gesellschaftssystem abhängig sind.

Die Religionspädagogik muß, will sie ihre bisherige politische Wirkungsgeschichte überwinden und dem Schüler konkrete Lebenshilfe bieten, die gesellschaftlichen Verhältnisse einer sozio-ökonomischen Analyse unterziehen, die dann als konstitutiver Faktor in die didaktische Arbeit einzubeziehen ist (a.a.O., Seite 11).

Rickers stellt die Notwendigkeit heraus, daß sich die Religionspädagogik ihrer faktischen gesellschaftlichen Bedeutung bewußt werden muß, denn der Religionsunterricht kann sich nicht nur allein durch das Vorhandensein von Religion in der Schule legitimieren.

Rickers fragt, warum eigentlich „die Sinnfrage ein reines, religiöses Spezifikum“ darstellt und ob es überhaupt sinnvoll ist, „nach letztem, absolutem Sinn, nach der tragenden Wahrheit, nach dem, was uns unbedingt angeht, zu fragen“ (cfr. Rickers, 1973, Seite 14). Iwands Frage, „ob nicht die Frage nach Gott überhaupt identisch sei mit der Frage nach Gerechtigkeit“ (a.a.O., Seite 15), bejaht Richers und folgert daraus eine Rechtfertigung für den politischen Religionsunterricht. So wird deutlich, daß der politische Religionsunterricht Teil der allgemeinen politischen Bildung wird.

3.6.1 Ziele und Aufgaben des politischen Religionsunterrichts

Angeichts der Tatsache, daß der Religionsunterricht ein Teil der Bildungsinstitution Schule ist, müssen sich die Ziele des Religionsunterrichts kritisch auf die allgemeinen Ziele der Schule beziehen lassen.

Hauptaufgabe der Schule nach Rolf Schmiederer ist es, nach dem Maß ihrer Leistungsfähigkeit ihren Beitrag einzubringen zur notwendigen Veränderung der Gesellschaft, d.h. sie hat einen politischen Auftrag. (cfr. Schmiederer, 1971, Seite 7ff).

Dieser politische Auftrag wird in dem Leitbegriff Emanzipation zusammengefaßt. In Aufnahme einer Definition Schmiederers wird mit dem politisch-pädagogischen Leitbegriff dreierlei intendiert: (Rickers, 1973, Seite 17)

- „- die Befreiung des Menschen aus gesellschaftlich bedingten Zwängen zu weitestgehender Selbstbestimmung;
- die konkrete Mitbestimmung des Menschen an den gesellschaftsverändernden Prozessen und Engagement für gesellschaftlich-politische Praxis;
- die umfassende Veränderung der Gesellschaft, durch die für alle Menschen bessere und sozial gerechtere Lebensbedingungen erreicht werden soll.“

Ein Religionsunterricht, der sich vom politischen Auftrag der Schule her begründet, besitzt keinen politikfreien Raum mehr, denn er ver-

folgt politische Bildungsziele. Dadurch gerät er automatisch in die Nähe der politischen Bildung, d.h. beiden Disziplinen gemeinsam ist die Leitfrage nach dem Humanum. Aufgrund dieser Tatsache ist eine fächerkoordinierende Reflexion unausweichlich. Die gemeinsame, kritische Auseinandersetzung um Lernziele, Inhalte und Methoden ist bisher von der Religionspädagogik und der politischen Bildung nicht ernsthaft genug in Angriff genommen worden (cfr. Rickers, 1973, Seite 28).

Indem Rickers betont, daß der Religionsunterricht auf die Eigenständigkeit der traditionellen Fachstruktur verzichten muß und sich als ein Teilbereich der politischen Bildung konstituieren sollte, wird deutlich, daß eine nähere Abklärung zwischen beiden Disziplinen die Aufgabe für die Gegenwart und Zukunft sein muß. Dabei ist darauf zu achten, daß der Religionsunterricht nicht zur Dublette der politischen Bildung wird (cfr. Rickers, 1973, Seite 27).

Für eine politisch intendierte Religionspädagogik formuliert Rickers folgende Zielbestimmung:

„Die Schüler sollen unter besonderer Berücksichtigung des religiösen Bereichs befähigt werden zu einem begründeten politischen Bewußtsein und Engagement für emanzipatorische, gesellschaftsverändernde Praxis " (Rickers, 1973, Seite 24).

Will der Religionsunterricht diesem Ziel gerecht werden, muß er erst einmal die Funktion der Religion in der Gesellschaft kritisch hinterfragen, denn Religion ist wie alle geschichtlichen Phänomene ambivalent, und auf ihre Wirkungen stoßen wir in politischen Konflikten, in der Lebensumwelt der Schüler wie in der Geschichte. Sie kann sowohl ungerechte Herrschaftsverhältnisse stabilisieren als auch Antrieb geben zum Aufstand gegen Unfreiheit und Ungerechtigkeit. (Rickers, 1973, Seite 27f.).

Neben der Analyse religiöser Phänomene muß der Religionsunterricht also vom Gesellschaftssystem abhängigen Macht- und Herrschaftsver-

hältnisse kritisch analysieren. Ideologie- und Gesellschaftskritik wird zur Basis für einen emanzipatorischen Religionsunterricht.

Rickers versucht, den religionspädagogischen Leitbegriff Emanzipation in Beziehung zu setzen zu dem zentralen religiösen Gedanken der Erlösung.

„Beide Begriffe werden nur auf dem Hintergrund dessen verständlich, was ihnen widerspricht (Rickers, 1973, Seite 22). Heutige Erlösungs- und Emanzipationsbedürftigkeit ist bestimmt durch die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Die gesellschaftlichen Bedingungen von Unfreiheit, sprachlosem Leid, sozialer Ungerechtigkeit müssen gesellschaftlich vermittelt werden, d.h. die Religionspädagogik, Religionswissenschaft und Theologie müssen sie herausstellen und aktualisieren sowie ihre Abschaffung fordern.

Politisch intendierte Religionspädagogik, die Partei ergreift für alle, die Erlösung nötig haben, muß sich konsequenterweise auch am Abbau solcher gesellschaftlichen Bedingungen, die Emanzipation verhindern, beteiligen. Sie will deshalb den Schülern und Jugendlichen „zu einem begründeten politischen Bewußtsein über ihre gesellschaftliche Situation und zum begründeten politischen Engagement für den Prozeß der Befreiung verhelfen“ (Rickers, 1973, Seite 23).

Die Religionspädagogik wird so als „kritische Handlungswissenschaft“ verstanden (cfr. Päsche, 1971, Seite 1-15).

Das politische Handlungsfeld des Religionsunterrichts ist laut Rickers auf die gesellschaftliche Vermittlung religiöser Tradition angewiesen, die emanzipatorische Impulse freisetzt. „Besonders in der hebräisch-christlichen Tradition ist das Plädoyer für die Erlösung und Befreiung der Menschen aufbewahrt (Rickers, 1973, Seite 24).

Die Leitbegriffe der christlichen Tradition wie Gerechtigkeit, Erlösung, Feindesliebe, Frieden u.a. müssen im Religionsunterricht in ihrer historischen Ursprungssituation aufgewiesen, in ihrer ambivalenten Wirkungsgeschichte verfolgt und im Blick auf gegenwärtige Probleme befragt werden, d.h. es ist zu fragen, welche Bedeutung die emanzipatorischen Prozesse der christlichen Tradition für die Lebenspraxis des Schülers und für die politische Praxis haben könnten (cfr. Rickers, 1973, Seite 19).

Ein Religionsunterricht, der seine emanzipatorischen und politischen Intentionen nicht verfehlen will, darf sich nicht primär an solchen Stoffen, die von bestimmten theologischen und religionspädagogischen Konzeptionen vorgegeben werden, orientieren.

Die Schüler selber müssen zum Gegenstand des Unterrichts werden, d.h. die Lebenspraxis der Schüler in ihrer gesellschaftlichen Verflochtenheit ist im Unterricht zu thematisieren. Der Unterricht muß ansetzen an den konkreten und zu konkretisierenden Problemen und Bedürfnissen der Schüler (cfr. Rickers, 1973, Seite 24).

Dieser schülerorientierte didaktische Ansatz, der auch in anderen Konzeptionen auffindbar ist, trifft sich unmittelbar mit bestimmten Richtungen in der Didaktik der politischen Bildung (cfr. Schmiederer e.al.).

Statt der Aufstellung eines operationalisierten Gesamtcurriculums Religion/politische Bildung, plädiert Rickers für die Entwicklung einer didaktischen Strategie für emanzipatorische Lernprozesse, die dem Lehrer die Möglichkeit verschafft, die emanzipationshemmenden Faktoren bei seinen Schülern möglichst genau auf empirisch abgesicherter bzw. realitätsbezogener Basis zu erforschen und zu analysieren. Bei dieser Arbeit sollte der Schwerpunkt auf die Ermittlung der sozialisationsbedingten Einstellungen der Schüler liegen. In diesem Zusammenhang könnte unter anderem an das Modell des therapeutischen Religionsunterrichts angeknüpft, d.h. einzelne Elemente könnten übernommen werden. (cfr. Rickers, 1973, Seite 25)(6).

Mit Hilfe dieser Strategie lassen sich Themen für den Unterricht in Religion/politische Bildung feststellen und strukturieren.

Die folgende Aufzählung von Themenbereichen ist ein Versuch, Orientierungspunkte zu gewinnen für die Eingrenzung des Religionsunterrichts. Sie umfaßt: (Rickers, 1973, Seite 26)

- (6) Das auf den therapeutischen Religionsunterricht nicht näher eingegangen wird, liegt an den Ergebnissen des Pretests (cfr. auch Seite 96).

- „Probleme, die traditionellerweise den Zusammenhand von Religion und Gesellschaft betreffen (z.B. Sexualität, Kirche und Macht, Mission und Kolonialisierung);
- Religiöse Institutionen, mit denen der Schüler in Kontakt kommt (z.B. kirchlicher Unterricht, verschiedene Konfessionszugehörigkeiten der Schüler, kirchliche Moral);
- Probleme, die von den Schülern als spezifisch religiös empfunden und für den Unterricht vorgeschlagen werden (z.B. Gottesfrage, Vielfalt der Religionen);
- aktuelle sozialetische Probleme (z.B. § 218, Chancengleichheit, Autorität, Frieden);
- Probleme, die sich aus den Inhalten anderer Fächer ergeben (z.B. Entstehung der Welt/Schöpfungsmythen, Marxismus/Christentum, Rassentrennung/Menschenbild)."

Die dargestellte Inhaltsbestimmung des politisch intendierten Religionsunterrichts zeigt, daß er sich auf Situationen des privaten und öffentlichen Lebens bezieht. Ein Rückgriff auf die Tradition erfolgt unter dem Aspekt der Veränderung bestehender inhumaner Verhältnisse.

Rickers geht in seiner Konzeption eines politisch intendierten Religionsunterrichts nicht auf die Methodenfrage ein. Aber bedingt durch den schülerorientierten didaktischen Ansatz, der in der Konzeption Rickers und seiner emanzipatorischen Zielsetzung deutlich wird, muß davon ausgegangen werden, daß im Unterricht nur solche Methoden eingesetzt werden, die dem emanzipatorischen Charakter entsprechen.

3.7 Folgerungen für den weiteren Verlauf der Untersuchung

Die in Kapitel 3 beschriebenen fünf religionspädagogischen Konzeptionen sind Gegenstand der empirischen Untersuchung im Hinblick auf das Rollenselbstverständnis der Religionslehrkräfte. Neuere religionspädagogische Ansätze, die der Symboldidaktik eine fundamentale Bedeutung zuordnen (cfr. Biehl/Baudler, Halbfas, Heimbrock und Heumann) brauchen hier nicht näher erläutert zu werden, da sie zur Zeit in der Praxis offenbar wenig zur Anwendung kommen. Insofern sie aber Erfahrung als wichtigste Lehrplandeterminante setzen, fügen sie sich in die oben ersichtliche Tendenz der Entwicklung der Religionspädagogik der BRD nach 1947. Merkmal wäre die Abkehr von der zentralen Stellung biblisch-kirchengeschichtlicher Traditionsvermittlung und Hinwendung zu einer Mittelpunktstellung der Lebenswirklichkeit der Teilnehmer am Religionsunterricht. Diese Tendenz steht in Spannung zur Festlegung des Religionsunterrichts auf die zentrale Beschäftigung „mit dem biblischen Zeugnis von Jesus Christus“ (EKD, 1971; cfr. auch Seite 12).

Daß aber das Interesse an personaler und gesellschaftlicher Wirklichkeit von der Religionspädagogik übernommen werden muß, ist m.E. die Grundvoraussetzung für die Beschäftigung mit ihr. Die Religionspädagogik entspricht damit auch Forderungen, wie sie allgemein in der neueren protestantischen Theologie erhoben werden.

„Indem sie (die praktische Theologie und als Teilbereich davon die Religionspädagogik, Anm.d.V.) auf die empirische Erfahrung der Wirklichkeit rekurriert, vermag sie auch zu bestimmen, was in der theologisch-theoretischen Konstruktion an der Realität vorbeigeht; sie hält der theoretischen Theologie sozusagen den Spiegel der Wirklichkeit vor. Dazu hat sie empirische Forschung zu betreiben“ (Lämmermann, 1984, Seite 132f.).

In einem anderen Zusammenhang ist die Forderung Lämmermanns auch Ausgangspunkt der vorliegenden empirischen Untersuchung. Es ist an der Zeit, endlich auch das Bewußtsein der Religionslehrkräfte bei der Bestimmung von Inhalten, Methoden und Zielen des evangelischen Religionsunterrichts angemessen zu berücksichtigen.

Einen Teilschritt dazu will diese Befragung leisten.

4. Kapitel: Strukturierung des Forschungsfeldes mit Forschungsfrage und Leitannahmen

Die vorliegende Befragung beinhaltet folgende Bedingungsfaktoren für das Rollenbild der Religionslehrkräfte:

1. Die Bedeutung der religionspädagogischen Konzeption im Hinblick auf die Schulpraxis
2. Die Bedeutung der Ausbildung hinsichtlich der Zuordnung zu einer religionspädagogischen Konzeption
3. Die Bedeutung der eigenen religiösen Sozialisation für das Rollenselbstbild
4. Das Verhältnis der Religionslehrkräfte zur Kirche
5. Die persönlichen Glaubenseinstellungen der Religionslehrkräfte

1. Die Bedeutung der religionspädagogischen Konzeptionen für die befragten Religionslehrkräfte in Niedersachsen wird untersucht im Hinblick auf die vorhandenen didaktischen Konzepte seit 1947 (Kapitel 3; wobei hier die nur im Pretest genannten didaktischen Konzeptionen zur Anwendung kommen). Daraus ergaben sich für mich eine Reihe von Teilfragen:

- Ist die Orientierung an einer bestimmten religionspädagogischen Konzeption Ausdruck eigener religiöser Orientierung?
- Welche Zusammenhänge ergeben sich aus der Zuordnung der Befragten zu einer der vorgegebenen Konzeptionen und den von ihnen angegebenen Zielen des evangelischen Religionsunterrichts?

2. Die Bedeutung der Ausbildung erscheint gerade im Hinblick auf die derzeitige hochschulpolitische Auseinandersetzung um das Fach Evangelische Religionslehre in Niedersachsen im Zusammenhang mit der Rahmenrichtlinienentwicklung besonders wichtig. Vorherrschende Tendenz scheint die Orientierung an klassische theologische

Disziplinen (7) zu sein. Sie wirkt sich hinsichtlich der Ziele für den evangelischen Religionsunterricht in Niedersachsen als Einschränkung der sich in den letzten Jahren herausgebildeten Norm- und Wertorientierung (cfr. Kapitel 3.3) aus. Unter diesen Voraussetzungen ergeben sich folgende Teilfragestellungen:

- Welche Unterschiede sind im Hinblick auf die Religionslehrerausbildung in den einzelnen Ausbildungsstellen und -institutionen erkennbar?
- Haben die Ausbildungsstellen Auswirkungen auf die Bevorzugung bestimmter religionspädagogischer Theorien?
- Ist es zu Veränderungen der religiösen Überzeugungen durch das Studium gekommen? Ggf. zu welchen Veränderungen?

3. Die Bedeutung der eigenen religiösen Sozialisation für das Rollenselbstbild der Religionslehrkräfte begründet sich in der eigenen Deutung zentraler Glaubensfragen und ihrem Verhältnis zur Kirche. Daraus ergeben sich folgende Teilfragen:

- Gibt es erkennbare Zusammenhänge zwischen religiösen Kindheits- und Jugenderlebnissen und dem Rollenselbstbild?
- Haben bestimmte persönliche Glaubensorientierungen Auswirkungen auf die Bevorzugung von religionspädagogischen Konzeptionen?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen eigener religiöser Sozialisation, der Ausbildung und der derzeitigen religiösen Orientierung der Religionslehrkräfte?

4. Kommt der von der Sache postulierten Nähe von Religionsunterricht, Religionslehrkraft und Kirche (cfr. Seite 14ff) eher nur Anspruchs- als Realitätscharakter zu, obwohl kirchliche und staatliche Ausbildungsstellen (8) einen hohen Stellenwert hinsichtlich der

(7) Unter klassische theologische Disziplinen werden verstanden: Altes Testament, Neues Testament (als Bibelwissenschaften), Kirchengeschichte, Systematik und Ethik sowie Praktische Theologie, die die Religionspädagogik/Katechese mit einschließt.

möglichen Einflußnahme auf die religiöse Wert- und Normorientierung der Lehrkräfte haben. Daraus ergeben sich folgende Teilfragen:

- Welchen Stellenwert hat 'Kirche' bei den Religionslehrkräften? Stehen sie etwa dem kirchlichen Leben distanzierter gegenüber?
- Welche Aufgaben ordnen Religionslehrkräfte der 'Kirche' zu?
- Bestehen Zusammenhänge zwischen der Konfession der Religionslehrkräfte und der Zuordnung zu den religionspädagogischen Konzeptionen?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Konfession der Lehrkräfte und der eigenen religiösen Orientierung?

5. Persönliche Glaubensüberzeugungen entstehen aus einer Vielzahl von Bedingungsfaktoren, die von der religiösen Sozialisation bis zur Übernahme von Wertorientierungen institutioneller und außerinstitutioneller Vermittlungsinstanzen sowie postkonventioneller Orientierungen reichen. Daraus ergeben sich folgende Teilfragen für die Untersuchung:

- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der eigenen religiösen Orientierung und dem Rollenselbstbild der Religionslehrkräfte?
- Welche Abweichungen zeigen die persönlichen Glaubenseinstellungen und Orientierungen gegenüber der kirchlichen Verkündigung?
- Welchen Einfluß haben die persönlichen Glaubenseinstellungen auf die Praxis des evangelischen Religionsunterrichts in Niedersachsen?

(8) Die Beteiligung der Kirche sowohl an der Religionslehrerausbildung als auch der Fortbildung ist einerseits gesichert durch den Loccumer Vertrag, der die Berufung eines Hochschullehrers auch vom positiven Votum der jeweiligen Landeskirche abhängig macht, andererseits von der Beteiligung des Religionspädagogischen Instituts Loccum (einer Einrichtung der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers) an der Lehrerfortbildung, das in Niedersachsen eine sehr große Bedeutung hat.

Diese fünf Thementeile korrespondieren miteinander. Die Fragebereiche mit ihren Teilfragen ergeben sich für mich aus den in Kapitel 2 beschriebenen theoretischen Voraussetzungen.

Zusammengefaßt ergibt sich für die Untersuchung daraus folgende Forschungsfrage:

Welche Bedeutung hat die religionspädagogische Konzeption für das Rollenbild der Religionslehrkräfte, welche Wirkungen und Zusammenhänge ergeben sich aufgrund der Ausbildungssituation, der religiösen Sozialisation, des Verhältnisses zur Kirche sowie den eigenen Glaubensüberzeugungen und welche Konsequenzen lassen sich daraus ableiten?

Die Beantwortung der Forschungsfrage stelle ich unter folgende sechs Leitannahmen, die durch das empirische Material überprüft werden sollen:

1. Die Bevorzugung einer religionspädagogischen Konzeption ist geprägt durch die Inhalte, die der Unterrichtende für den Religionsunterricht für wichtig erachtet. Die Zuordnung zu den Konzeptionen hat nicht die Funktion einer didaktischen Theorie.
2. Die religiösen Orientierungen und Glaubensüberzeugungen der Religionslehrkräfte werden weniger durch das Studium der ev.Theologie/ Religionspädagogik bestimmt. Sie sind vielmehr Ausdruck eigener Wertorientierungen und stehen in kritischer Distanz zu kirchlich und staatlich formulierten Zielen des evangelischen Religionsunterrichts.
3. Sowohl das Selbstbild der Religionslehrkräfte als auch die Intentionen des von ihnen vertretenen Religionsunterrichts weichen erheblich von den Intentionen der traditionellen kirchlichen Praxis und ihres Kerygmas ab.

4. Die religiösen Glaubensvorstellungen und Orientierungen der befragten Religionslehrkräfte sind mehrheitlich postkonventionell ausgerichtet. Sie werden in Inhalte für den Religionsunterricht umgesetzt, die unter Verzicht auf thetische und dogmatische Vorbehalte wesentlich im Kontext eines problemthemenorientierten Religionsunterrichts diskursiv behandelt werden.
5. Eine Ausrichtung an religiösen Normen und Werten durch staatliche und kirchliche Administration auf ein von ihnen bestimmtes Proprium verkennt, daß evangelische Religionslehrkräfte das Proprium vom Schüler her bestimmen.
6. Das Rollenbild der evangelischen Religionslehrkräfte zeigt, daß die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte die postkonventionellen religiösen Orientierungen berücksichtigen muß, wenn die im Evangelium ausgewiesene Tradition des Jesu von Nazareth eine Deutungs- und Wertorientierung im evangelischen Religionsunterricht bewahren will.

5. Kapitel: Entwurf und Realisierung des Forschungsvorhabens

5.1 Eingrenzung des Forschungsfeldes

Die Untersuchung versucht auf der Basis der theoretischen Voraussetzungen und der methodischen Hinweise in verschiedenen Phasen die Forschungsfragestellung empirisch umzusetzen. Ausgehend von den Leitannahmen wurde ein Fragebogen konzipiert, der bis zu seiner endgültigen Fassung durch explorative Voruntersuchungen mehrfach Änderungen unterworfen wurde (9).

Das Forschungsfeld waren Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten an verschiedenen Orten in Niedersachsen. Insgesamt wurden 1000 Fragebögen versandt. Die Rücklaufquote betrug 50,2%.

Die sechs Leitannahmen bedingen die Eingrenzung des Forschungsfeldes. Die Fragen nach den religionspädagogischen Konzeptionen beschränken sich auf die gängigen Etikettierungen der religionspädagogischen Konzeptionen (cfr. Kapitel 3) in der evangelischen Religionspädagogik seit 1947. Die Begrifflichkeiten wurden nach einer Voruntersuchung von 30 nicht-repräsentativen Lehrkräften, wie in Frage 1 des Fragebogens ausgewiesen, gewählt. Bei dieser Befragungsgruppe zeigte sich, daß die Zulässigkeit und Tragfähigkeit der Forschungsfragestellung gegeben war. Das empirische Material der Voruntersuchung zeigte jedoch deutlich das Problem der mangelnden Bedeutungsäquivalenz von Begriffen und Symbolen (z.B. Identität, Toleranz, Jesus Christus, Gott) an. Hierzu sei festgestellt, daß der wissenschaftstheoretische Bezug auf den sozialwissenschaftlichen Kontext die Beschränkung einer derartigen Untersuchung einschließlich ihrer Aussagen deutlich macht. Die o.a. Begriffe müssen ohne die Untersuchung und Interpretation aus psychoanalytischer oder philosophischer Sicht fragmentarisch bleiben (10). Das trotz der Eingrenzung des Forschungsfeldes sowie der Beschränkung auf den sozialwissenschaftlichen Kontext dieses Verfahren gewählt wurde,

(9) Besonders bedanken möchte ich mich in diesem Zusammenhang bei Siegfried Vierzig und Martin Bröking-Bortfeld sowie einer Gruppe von Religionslehrkräften, die bei der Ausfertigung und Änderung des Fragebogens viel Zeit und Mühen auf sich nahmen.

(10) cfr. Puntigam, Lore; Manuskript der unveröff. Dissertation.

liegt an der wissenschaftssoziologischen Festlegung, die unter Berücksichtigung und im Bewußtsein anderer Verfahrensmöglichkeiten sich als Teilbereich einer Wissenschaftstheorie versteht, die in toto in dieser Arbeit nicht zu leisten ist. Das liegt zum einen an der selbst auferlegten Beschränkung und Festlegung dieser Befragung, zum anderen an dem nicht gelösten Problem einer umfassenden interdisziplinären Wissenschaftstheorie.

Eine weitere Eingrenzung erfährt das Forschungsvorhaben dadurch, daß die Untersuchung nur an Lehrkräfte gerichtet ist, die das Fach Evangelische Religionslehre unterrichten. Beschränkt wurde weiterhin die Befragungsgruppe auf einige Schulstandorte in Niedersachsen.

Die Frage nun, ob bei der Wahl des Instruments der empirischen Untersuchung eine beobachtende oder dialogische Methode dem Forschungsgegenstand angemessen ist (11), ergibt sich aus der o.a. Festlegung des Forschungsziels. Sicherlich ist eine dialogische Form (wie z.B. von Heimbrock versucht wurde) des Forschungsgegenstands möglich, es wurde jedoch die Festlegung auf das quantitative Verfahren vorgezogen. Dadurch schien mir am ehesten die Möglichkeit gegeben, die genannten Schwierigkeiten hinsichtlich der Bedeutungsäquivalenzen zu vermeiden. Die Befragten konnten sich vorgegebenen sprachlichen Ausdrucksformen und ihren Bedeutungsvarianten zuordnen. Durch die Korrelation von Antworten konnte dadurch erhoben werden, wie die sprachlichen Ausdrucksformen individuell verstanden werden bzw. mit welchen Wertorientierungen und Verhaltensentscheidungen sie verbunden wurden.

(11) cfr. Friedrichs, 1973, Seite 189-309 sowie Mayntz, Holm, Hübner, 1978, Seite 87-121.

5.2 Stichprobenkonstruktion

Die Grundgesamtheit des Forschungsfeldes schließt eine Stichprobenkonstruktion als Zufallsauswahl aus organisatorischen und datentechnischen Gründen aus. Um dennoch von den Befragungsergebnissen auf Tendenzen in der Grundgesamtheit schließen zu können, wird das Verfahren der geschichteten Stichprobe (12) angewendet. Um Aussagen auf die Grundgesamtheit übertragen zu können, müssen mehrere Schichtungskriterien der Grundgesamtheit proportional entsprechen. Das bedeutet für die Untersuchung folgendes:

Im Schuljahr 1982/1983 unterrichteten an allen niedersächsischen Schulen insgesamt 54% weibliche und 47% männliche Lehrkräfte (13). Die vorliegende Untersuchung basiert auf der Befragung von 502 Religionslehrkräften, davon 266 = 53% Frauen und 236 = 47% Männer. Die geschlechtsspezifische Verteilung der Befragung entspricht somit exakt mit der Verteilung in diesem Schuljahr überein.

Als weiteres Schichtungskriterium wurde die Wohnortgröße des Schulstandorts gewählt (14).

Wohnortgröße des Schulstandorts	Befragungs- verteilung	Bundesland Niedersachsen
bis zu 5000 Einwohner	18 %	17 %
bis zu 20000 Einwohner	38 %	32 %
bis zu 100000 Einwohner	34 %	33 %
über 100000 Einwohner	10 %	18 %

(12) cfr. Anmerkung 11

(13, 14) Statistisches Bundesamt, Jahrbuch 1982 sowie Schulstatistik des KM des Landes Niedersachsen

Da sich die vorliegende Untersuchung nur zum Teil in den ausgewählten Schichtungskriterien proportional zur Grundgesamtheit verhält, wäre eine Übertragung auf die Grundgesamtheit zumindest problematisch. Die Untersuchungsergebnisse beanspruchen daher keine eindeutige Aussagekraft für die Grundgesamtheit. Tendenzielle Aussagen für die Grundgesamtheit auf der Basis der Befragung sind jedoch möglich.

5.3 Operationalisierung zentraler Begriffe, Gültigkeits- und Zuverlässigkeitskriterien

Die Fragen des Fragebogens dieser Untersuchung lehnen sich teils an vorhandene empirische Untersuchungen (16) an, teils gehen sie von der Übernahme vorhandener inhaltsanalytischer Auswertungsverfahren (17) aus. Sowohl die in der Voruntersuchung festgestellten Etikettierungen als auch die bei Hild (1974) benutzten Sprachsymbole können auch eingedenk der o.a. Einseitigkeit sozialwissenschaftlicher Betrachtungsweisen nur einen Annäherungswert hinsichtlich der Bedeutungsäquivalenzen beanspruchen. Die Gültigkeit und Zuverlässigkeit des von mir verwendeten empirischen Instrumentes lehnt sich somit auch an die Gültigkeit und Zuverlässigkeit bereits vorhandener Untersuchungen an. Zusätzlich ist sie durch die Validierung von Angehörigen verschiedener Wissenschaftsbereiche abgesichert worden. Bis zur endgültigen Fertigstellung des Fragebogens sind neben Wissenschaftlern auch Schulpraktiker angesprochen worden. In einem Pre-Test wurde das Befragungsinstrument auf seine Zuverlässigkeit überprüft. Besonders sprachliche Formulierungen wurde dabei mehrfach korrigiert.

5.4 Feldphase mit Erhebung und Verarbeitung der Daten

5.4.1 Schriftliche Befragung von Religionslehrkräften

Nachdem Datenschutzfragen geklärt (18) und Kontakte zu Religionslehrkräften in Niedersachsen gesichert worden waren (19), sind 1000

(16) cfr. Hild, 1974; Bröking-Bortfeld, 1982.

(17) cfr. Lisch, Kriz, 1978; Mayntz e.al., 1978.

(18) Datenschutzgesetz für Niedersachsen (NDSG) vom 28.5.1978

(19) Durch meine Tätigkeit als Referent bei staatlichen und kirchlichen Fortbildungsveranstaltungen für Religionslehrkräfte waren diese Kontakte gegeben. Besonders bedanken möchte ich mich bei Uwe Steinert, Irma Kögel, Angelika Kaufmann und vielen anderen.

Fragebögen an Religionslehrkräfte in Niedersachsen versandt worden. Die Befragung fand im Schuljahr 1982/1983 statt. Im Zeitraum von Oktober 1982 bis Mai 1983 wurde 502 Fragebögen zurückgesandt. Das entspricht einer Rücklaufquote von 50,2 %.

5.4.2 Aufbereitung und Sicherung der Daten, rechentechnische Verarbeitung (EDV) und Auswertungsverfahren

Nach Abschluß der Erhebung wurden alle Daten vercodet, für offene Fragen sind Codepläne erstellt worden. Speicherung und Sicherung der Daten hat das Rechenzentrum der Universität Oldenburg (20) übernommen. Mit Hilfe des Programmpakets SPSS (21) wurde die elektronische Verarbeitung der Daten zur Auswertung der Befragung durchgeführt. SPSS führt dabei folgende Prozeduren durch:

- einfache Häufigkeitsverteilungen
- Kreuzauswertungen zwischen zwei oder mehreren Variablen
- Signifikanztests, mit denen die Sicherheit von statistischen Zusammenhängen geprüft wird
- Berechnung von Korrelationskoeffizienten, die Auskunft über die Stärke von statistischen Zusammenhängen bei mehreren Variablen geben (22).

-
- (20) Mein besonderer Dank geht für die rechentechnische Betreuung an Alja Gessler vom Rechenzentrum der Universität Oldenburg.
- (21) SPSS: Statistical Package for the Social Science/Statistik-Programm-System für die Sozialwissenschaften; cfr. Nie e.al., 1975.
- (22) cfr. Wolf, Seite 357,393: Signifikanztests zeigen an, wie groß bzw. wie gering die Wahrscheinlichkeit bei einem Ergebnis ist, daß es zufällig zustandekommt. Wie allgemein üblich wurden in dieser Untersuchung Signifikanztests auf der Basis von 95%, 99% und 99,9% verwendet, d.h. in 5% bzw. 1% bzw. 0,1% aller Fälle wird von einem zufälligen Zusammenhang ausgegangen. Sämtliche Kreuztabellen wurden auf der Basis von

$p > 5\%$ = nicht signifikant
 $p < 5\%$ = signifikant
 $p < 1\%$ = hoch signifikant
 $p < 0,1\%$ = sehr hoch signifikant

ausgewertet sowie datentechnisch bearbeitet und gespeichert.

Faktorenanalyse und multiple Regression als weitere statistische Auswertungsverfahren kamen nicht in Betracht, da der größte Teil der Variablen dieser Befragung bezüglich der Merkmalsdimensionen (Antwortvorgaben) kaum zu unterscheiden sind und nicht in einer quantitativen Rangfolge stehen (23).

- (23) Bei nominalskalierten Dimensionen findet der Kontingenzkoeffizient Verwendung. Er gibt die Stärke eines Zusammenhangs (Korrelation) von Merkmalen einer Mehr-Felder-Kreuztabelle an. Wegen der Vergleichbarkeit von Kreuztabellen wurde der bereits korrigierte Kontingenzkoeffizient ebenfalls datentechnisch bearbeitet und gespeichert. Er gleicht dabei Kennwerte unterschiedlich großer Tafelfelder an. Ein Vergleich zwischen mehreren Korrelationen ist nur möglich und sinnvoll bei der Interpretation anhand des Kontingenzkoeffizienten (cfr. Clauss, Ebner, 1975, Seite 292-294). cfr. Mayntz, Holm, Hübner, 1978, Seite 38f.

6. Kapitel: Befragung von 502 Religionslehrkräften in
Niedersachsen mittels eines standardisierten
Fragebogens

	<u>Tabelle Nr.</u>
Sozialstatistische, schul- und aus- bildungsspezifische Häufigkeits- verteilungen	1
Konzeptionszuordnungen	2 - 43
Zur Situation des evangelischen Religionsunterrichts in Niedersachsen	44 - 58
Zur religiösen Sozialisation der Religionslehrkräfte	59 - 63
Zur Ausbildungssituation der Religionslehrkräfte	64 - 81
Zum Verhältnis der Religions- lehrkräfte zur Kirche	82 - 97
Einstellungen und Meinungen zu Bibel und Glaubensfragen	98 - 101

TABELLE 1: Zusammensetzung des Samples nach sozialstatistischen,
schul- und ausbildungsspezifischen Merkmalen

	Absolut n= 502	%
<u>ALTER*</u>		
bis zu 30 Jahre alt	139	28
30 - 40 Jahre alt	198	39
40 - 50 Jahre alt	121	24
50 - 60 Jahre alt	44	9
<u>GESCHLECHT</u>		
Weiblich	266	53
Männlich	236	47
<u>KONFESSION</u>		
Evangelisch-Reformiert	62	12
Evangelisch-Lutherisch	317	63
Evangelische Freikirchen	57	12
Römisch-Katholisch*	19	4
Evangelisch-Uniert	6	1
andere Kirchen	11	2
Konfessionslose	30	6
<u>WOHNORTGRÖÖE DES SCHULSTANDORTS</u>		
Dorf bis zu 5000 Einwohnern	88	18
Kleinstadt bis zu 20000 Einwohnern	193	38
Städte bis zu 100000 Einwohnern	169	34
Großstädte über 100000 Einwohnern	52	10

* Bei der Aufteilung der Altersgruppen ist bei der Teilgruppe der 30-40jährigen zu lesen 31 - 40jährige, bei der Teilgruppe 40 - 50jährige ist zu lesen 41 - 50jährige und bei der Teilgruppe der 50 - 60jährigen ist zu lesen 51 - 60jährige.

* Daß Lehrkräfte mit röm.-katholischer Konfession evangelischen Religionsunterricht erteilen, ist trotz der eindeutigen Verfassungs- und Erlaßlage in Niedersachsen m.E. darauf zurückzuführen, daß wegen des ehemals vorhandenen akuten Lehrkräftemangels für dieses Fach auf die Konfessionszugehörigkeit wenig Beachtung geschenkt wurde.

EXAMENSARTEN

Lehramt an Grund- und Hauptschulen	343	68
Lehramt an Realschulen	72	14
Lehramt an Gymnasien	29	6
Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen	62 62	12 12
Lehramt an Sonderschulen	20	4
Katechetische Ausbildung	16	3
1. und 2. theologisches Examen	12	2
Lehramt an Berufsschulen	6	1

Daß sich bei insgesamt 502 Befragten 110% Antworten ergeben, ist auch daraus zu erklären, daß einerseits Vertreter mit 1. und 2. theologischem Examen gleichzeitig auch Inhaber von Lehramtsexamen sein können, andererseits die Befähigung zum Lehramt an Sonderschulen die Lehramtsbefähigung für Grund- und Hauptschulen beinhalten kann.

FUNKTIONEN AN DEN SCHULEN

Fachkonferenzleiter/innen Ev. Religion	97	19
Kontaktlehrer/in/Mentor/in	35	7
Konrektor/in/Studiendirektor/in	29	6
Rektor/in/Oberstudiendirektor/in	32	6
Fachgruppenleiter/in	29	6
andere Funktionen	94	19
keine Funktionen	186	37

Absolut
n = 502

%

AUSBILDUNG in anderen FÄCHERN

Ausbildung in den Fächern SOZIALKUNDE/POLITIK, DEUTSCH, GESCHICHTE, ERDKUNDE	328	65
Ausbildung in den Fächern PHYSIK, CHEMIE, BIOLOGIE, MATHEMATIK	183	36
Ausbildung in den Fächern MUSIK, WERKEN, SPORT, TEXTILES GESTALTEN, ARBEIT/WIRTSCHAFT/ TECHNIK	92	18

Die 603 Nennungen sind damit zu erklären, daß die befragten Lehrkräfte nicht nur in einem Zweitfach, sondern auch noch in einem Drittfach ausgebildet wurden.

FACHEXAMEN

Theologie/evangelische
Religionspädagogik als

1. Fach	160	32
2. Fach	110	24
3. Fach	35	7
Zusatzfach (Didaktikum)	55	11
Realschullehrerzusatzexamen	30	6
Kirchlich-theologisches Examen	16	3
kein Examen	100	20

Die 506 Nennungen können damit erklärt werden, daß die Vertreter mit kirchlich-theologischen Examen ebenfalls ein Lehramtsexamen ablegten.

EINZUGSGEBIETE DER SCHULEN

Eher ländliches Einzugsgebiet	351	70
Eher städtisches Einzugsgebiet	151	30

Absolut
n = 502

%

SCHULARTEN

Grundschule	53	11
Orientierungsstufe	207	41
Hauptschule	149	30
Realschule	133	26
Gymnasium	29	6
Berufliche Schulen	6	1
Sonderschulen	32	6
Gesamtschulen	68	14

Da Lehrer in Niedersachsen an zwei Schulstufen unterrichten können, ergibt sich bei 677 Antworten ein Prozentsatz von 126%. Folgende Kombinationen sind die Regel: Grundschule und Orientierungsstufe, Orientierungsstufe - Hauptschule - Realschule - Gymnasium, in Gesamtschulen sowohl SEK I wie SEK II.

DURCHSCHNITTliche
DAUER DES STUDIUMS

6 Semester	196	39
7 Semester	116	23
8 Semester	107	21
9 Semester	13	3
10 Semester	30	6
11 Semester	19	4
12 Semester	16	3
13 - 16 Semester	5	1

Absolut	%
n = 502	

STUDIEN-AUSBILDUNGSRORTE/
HOCHSCHULEN/UNIVERSITÄTEN

Universität OLDENBURG	138	27
Universität OSNABRÜCK	69	14
andere Hochschulen/Universitäten in Niedersachsen, (GÖTTINGEN, HANNOVER, LÜNEBURG, BRAUNSCHWEIG und HILDESHEIM) und Religionspädagogisches Institut LOCCUM (RPI)	135	27
Hochschulen und Universitäten außerhalb Niedersachsens ein- schließlich ausländischer Universitäten	160	32

TABELLE 2: Konzeptionszuordnungen

Frage 1: Es gibt verschiedene Bezeichnungen für religionspädagogische Konzeptionen. Welcher der hier genannten Konzeption könnten Sie sich am ehesten zuordnen?
(Mehrfachnennungen)

(n=502)	%
Evangelische Unterweisung	8
Bibel-hermeneutischer Religionsunterricht	20
Problem-themenorientierter Religionsunterricht	66
Religionsunterricht am Schüler orientiert	64
Politisch-gesellschaftskritisch orientierter Religionsunterricht	28

Am bedeutungsvollsten erscheinen mit 66% bzw. 64% die Konzeptionen des Problem-themenorientierten und des schülerorientierten Religionsunterrichts. 28% der Befragten geben den politisch-gesellschaftskritisch orientierten und noch 20% den Bibel-hermeneutischen Religionsunterricht als religionspädagogische Konzeptionen an. Lediglich 8% votierten noch für die älteste der religionspädagogischen Konzeptionen, die Evangelische Unterweisung.

Insgesamt 933 Antworten (=186%) verteilten sich auf die Antwortvorgaben. Mittels Handauswertung, da SPSS die Mehrfachnennungen nicht auswerten konnte, wurde festgestellt, daß einerseits Überwiegend für den Problem-themenorientierten und den schülerorientierten Ansatz sich entschieden wurde, andererseits (allerdings erheblich weniger) Doppelnennungen von Bibel-hermeneutischer Konzeption und Problem-themenorientierter erfolgten. Relativ hoch besetzt war auch die Verbindung von schülerorientiertem und politisch-gesellschaftskritisch orientiertem Ansatz.

Die Beschreibung und Interpretation des statischen Materials geht davon aus, daß eine konzeptionelle Zuordnung sich nicht auf eine konzeptionelle Theorie stützt. Die unterschiedlichen Akzentuierungen der einzelnen Konzeptionen auf die religionspädagogische Praxis und ihrem Verhältnis zum Rollenbild der Religionslehrkräfte werden somit bearbeitet.

Wegen der Fülle des statistischen Materials einerseits werden die konzeptionellen Zuordnungen getrennt beschrieben und analysiert. Andererseits ist aus der Zusammenfassung (cfr. Seite 303ff) zu erkennen, daß die verschiedenen Polarisierungen sehr wohl für die religionspädagogische Praxis Aussagen zuläßt.

Nach der Beschreibung der fünf Konzeptionsbereiche wird im weiteren das empirische Material ausgewertet hinsichtlich der Situation des Faches, der Ausbildungssituation, der religiösen Sozialisation sowie der Glaubensüberzeugungen.

Im letzten Abschnitt dieser Arbeit werden dann die Hypothesen hinterfragt und interpretiert.

Zwecks darstellerischer Vereinfachung werden in den Kreuztabellen folgende Abkürzungen benutzt:

Evangelische Unterweisung	= EU
Bibel-hermeneutischer Religionsunterricht	= HRAU
Problem-themenorientierter Religionsunterricht	= PRORU
Religionsunterricht am Schüler orientiert	= SCHORU
Politisch-gesellschaftskritisch orientierter Religionsunterricht	= POLRU

TABELLE 3: Konzeptionszuordnungen verglichen
mit Alter und Geschlecht

Fragen 61 und 62

(n=502)	EU	HAU	PRORU	SCHORU	POLAU
Total %	8	20	66	64	28

ALTER

bis zu 30 Jahre alt	0	19	74	67	32
30 - 40 Jahre alt	5	14	69	62	38
40 - 50 Jahre alt	16	28	57	61	15
50 - 60 Jahre alt	21	33	56	67	7

GESCHLECHT

Weiblich	8	20	65	68	30
Männlich	8	20	68	58	26

Der EVANGELISCHEN UNTERWEISUNG ordneten sich nur 5% der Altersgruppe der 30-40jährigen zu, während die bis zu 30jährigen nicht vertreten sind. Bei den 40-50jährigen sind es schon 16%, während die 50-60jährigen 21% der Stichprobe ausmachen.

Die älteste der religionspädagogischen Konzeptionen seit 1947 (cfr. Kapitel 3.1) wird vornehmlich von älteren Religionslehrkräften bevorzugt. Dabei sind geschlechtsspezifische Unterschiede nicht vorhanden.

Ein leicht verändertes Bild ergibt sich beim BIBEL-HERMENEUTISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT: Die bis zu 30jährigen entsprechen mit 19% der Zuordnung der Stichprobe, während mit nur 14% die Generation der 30-40jährigen sich dieser Konzeption am wenigsten zuordnet. Bei den 40-60jährigen zeigt sich die gleiche Tendenz wie schon bei der Evangelischen Unterweisung: 28% bzw. 33% fühlen sich mit dieser Konzeption verbunden. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind bei dieser Zuordnung ebenfalls nicht vorhanden.

Beim PROBLEM-THEMENORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT votierten 74% aller bis zu 30jährigen für diesen religionspädagogischen Ansatz, gefolgt von 69% der 30-40jährigen. Zwar ordneten sich immer noch über die Hälfte (57% bzw. 56%) der 40-60jährigen dieser Konzeption zu, aber die abfallende Tendenz macht deutlich, daß mit zunehmendem Alter dieser Ansatz weniger Beachtung findet. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind zu gering, um sie interpretieren zu können.

Eine leichte Akzentverschiebung zeigt sich bei der Zuordnung zum SCHÜLERORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT. Zwar weist die Tabelle in den drei ersten Altersbereichen eine ähnliche Tendenz wie beim problem-themenorientierten Religionsunterricht nach, jedoch fallen die 50-60jährigen besonders auf, die gleich hoch wie bei der Altersgruppe der bis zu 30jährigen sich dieser Konzeption zuordneten. Die Altersgruppe der 40-50jährigen liegt mit 61% etwas unter den anderen Votierungen. Erstmals werden geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich: Frauen messen der schülerorientierten Konzeption mit 68% deutlich mehr Gewicht zu als männliche Religionslehrkräfte (58%).

Der POLITISCH-GESELLSCHAFTSKRITISCH ORIENTIERTE RELIGIONSUNTERRICHT ist für die Generation der 30-40jährigen besonders wichtig, während noch 32% der bis zu 30jährigen dieser Konzeption ihr Votum gaben. Jeweils um die Hälfte absinkend (15 bzw. 7%) dann die Generation der 40-60jährigen. Hier findet diese Konzeption am wenigsten Anklang. Mit 4% Unterschied wählten weibliche Religionslehrkräfte den politisch-orientierten Religionsunterricht mehr als ihre männlichen Kollegen. Bei einer Gesamt votierung von nur 28% für diese Konzeption also ein leichtes Übergewicht.

ZUSAMMENFASSUNG:

Die Generation der bis zu 30jährigen Religionslehrkräfte bevorzugt zu 74% den Problem-themenorientierten Religionsunterricht, zu 67% den schülerorientierten und zu 32% den politisch-gesellschaftskritischen Religionsunterricht. 19% von ihnen ordneten sich noch dem hermeneutischen Ansatz zu, während zur Evangelischen Unterweisung keine Zuordnung stattfand.

Die 30-40jährigen dagegen votierten zwar auch hoch besetzt mit 69% für den problem-themenorientierten Ansatz und mit 62% für den schüler-

orientierten, auffällig hoch über dem Durchschnitt (10%) besetzt sie jedoch den politisch-gesellschaftskritischen Ansatz. Evangelische Unterweisung und der hermeneutische Religionsunterricht erfahren deutlich unterdurchschnittliche Votierungen.

Bei der Generation der 40-50jährigen werden überwiegend der problem-themenorientierte und der schülerorientierte Ansatz bevorzugt, jedoch liegen die Stimmen für den hermeneutischen Religionsunterricht und die Evangelische Unterweisung (28 bzw. 16%) deutlich höher als die Zuordnung zum politisch-gesellschaftskritisch orientierten Religionsunterricht mit nur 15% der Zuordnungen. Die Ablehnung traditioneller Konzeptionen in der evangelischen Religionspädagogik ist in dieser Altersgruppe weniger offenkundig als bei den jüngeren.

Noch deutlicher ist dieser Trend bei der Altersgruppe der 50-60jährigen, wobei jedoch der hohe Anteil von 67% für den schülerorientierten Ansatz deutlich wird.

Geschlechtsspezifisch läßt sich allenfalls feststellen, daß Frauen dem schülerorientierten Ansatz näher zu stehen scheinen als Männer. Ebenfalls läßt sich ein kleiner Unterschied bei der Zuordnung zum politisch-gesellschaftskritisch orientierten Religionsunterricht zugunsten der weiblichen Religionslehrkräfte erkennen.

TABELLE 4: Konzeptionszuordnung verglichen mit Konfession
Frage 74: Welcher Konfession gehören Sie an?

(n=502)	EU	HRU	PRORU	SCHORU	POLRU
Total %	8	20	66	64	28
Evangelisch-Reformiert	5	15	80	61	23
Evangelisch-Lutherisch	9	20	62	63	30
Evangelische Freikirchen	11	37	68	58	21
Römisch-Katholisch	0	37	63	68	0
gehöre keiner Kirche an	0	0	77	65	46

Bei der insgesamt geringen Bedeutung, die die EVANGELISCHE UNTERWEISUNG spielt, fällt lediglich die etwas überdurchschnittliche Besetzung der EU (11%) bei den Vertretern der Evangelischen Freikirchen auf, während bei einer Gesamtvotierung von 8% für diese Konzeption die Lutheraner durchschnittlich votierten, die Reformierten mit noch 5%. Verständlicherweise ordnete sich keiner der katholischen Religionslehrkräfte dieser Konzeption zu. Auch finden sich keine Votierungen der Konfessionslosen.

Überdurchschnittlich hoch besetzt ist die Konzeption des HERMENEUTISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS bei den Vertretern der Ev. Freikirchen und der Katholiken, während die Lutheraner durchschnittlich mit 20% und die Reformierten unterdurchschnittlich mit nur 15% votierten. Konfessionslose finden sich auch hier nicht.

Eine starke Bevorzugung des PROBLEM-THEMENORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHTS ist mit 80% bzw. 77% von einer Gesamtvotierung von 66% bei den Reformierten und den Konfessionslosen vorhanden, während die anderen Konfessionen hier noch durchschnittlich auftreten.

Lediglich die Angehörigen der Evangelischen Freikirchen votierten mit nur 58% unterdurchschnittlich für den SCHÜLERORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT, während die anderen Konfessionen nur geringfügig abweichend vom Durchschnitt diese Konzeption wählten.

Eine besondere Ausprägung erfährt der POLITISCH-GESSELLSCHAFTSKRITISCH-ORIENTIERTE RELIGIONSUNTERRICHT bei den Konfessionslosen mit 46% bei einer Gesamt votierung von nur 28%. Lutheraner ordneten sich durchschnittlich mit 30%, während Reformierte und Angehörige der Evangelischen Freikirchen mit 23% bzw. 21% auftreten. Katholiken ordneten sich dieser Konzeption überhaupt nicht zu.

ZUSAMMENFASSUNG:

Lehrkräfte mit reformierter Konfession bevorzugen den Problem-themenorientierten Religionsunterricht in Verbindung mit dem schülerorientierten Ansatz. Die Zuordnungen der Lutheraner entsprechen in allen Fällen dem Durchschnitt. Katholiken dagegen bevorzugen den problemorientierten- und den schülerorientierten Ansatz mit einer ausgesprochen starken Akzentuierung des hermeneutischen Religionsunterrichts, wobei sie den politisch-gesellschaftskritischen Ansatz in der Religionspädagogik negieren. Vertreter der Evangelischen Freikirchen sind ebenfalls neben der Zuordnung zum problem-themenorientierten und dem schülerorientierten Ansatz deutlich an der hermeneutischen Konzeption interessiert. Konfessionslose ordneten sich überdurchschnittlich dem problem-themenorientierten, durchschnittlich dem schülerorientierten und besonders ausgeprägt dem politisch-gesellschaftskritischen Ansatz zu.

TABELLE 5: Konzeptionszuordnungen verglichen mit Examensart

Frage 65: Was für ein Examen haben Sie abgelegt?

(n=502)	EU	HRU	PRORU	SCHORU	POLRU
Total %	8	20	66	64	28
Theologie/evangelische Religionspädagogik als					
1. Fach	7	23	57	70	23
2. Fach	5	24	68	65	29
3. Fach	9	18	88	36	12
Zusatzfach/Didaktikum	9	13	68	68	32
Realschullehrerzusatz- fach	27	27	80	60	10
kirchlich-theologisches Examen	15	0	60	100	75
kein Examen	6	14	75	55	38

Die Konzeption der EVANGELISCHEN UNTERWEISUNG wird von mehr als einem Viertel derjenigen Reliigonslehrkräfte bevorzugt, die ein Realschullehrerzusatzexamen (27%) ablegten und immerhin noch fast jedem 6. Absolventen eines kirchlich-theologischen Examens (15%), während die anderen Examensarten sich relativ durchschnittlich verteilen.

Auch der HERMENEUTISCHE RELIGIONSUNTERRICHT wird vornehmlich (27%) von Realschullehrerexaminanten gewählt, etwas überdurchschnittlich dabei mit 23% bzw. 24% die Erst- bzw. Zweitfachexaminanten. Auffallend hier keine Votierung bei den Lehrkräften, die ein kirchlich-theologisches Examen ablegten.

Wieder sind es die Realschullehrerexaminanten, die sich überdurchschnittlich für den THEMEN-PROBLEMORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT (80%) entschieden. Mit 75\$ allerdings auch deutlich über dem Durchschnitt diejenigen, die kein Examen in ev. Theologie/Religionspädagogik besitzen.

Dem SCHÜLERORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT ordneten sich alle Lehrkräfte mit kirchlich-theologischem Examen zu, gefolgt von 70%

der Erstfachexaminanten. Deutlich unterrepräsentiert diejenigen, die das Fach als Drittfach (36%) studierten, und ebenfalls unter dem Durchschnitt - jedoch mit nur 10% Abweichung - diejenigen, die ohne Examen das Fach unterrichten. Die anderen Examensarten bewegen sich im Bereich von +/- 5% des Durchschnitts von 64% der Stichprobe.

Von den allerdings nur insgesamt 12 (=2%) der Befragten, die ein kirchlich-theologisches Examen ablegten, votierten 75% für den POLITISCH-GESELLSCHAFTSKRITISCH ORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT.

Von den 21% der Befragten, die ohne Examen evangelischen Religionsunterricht erteilen, votierten 38% (von insgesamt durchschnittlich 28%) für diese Konzeption. Drittfach- und Realschullehrerzusatzfachexaminanten ordneten sich mit 12 bzw. 10% erheblich unterdurchschnittlich zu.

ZUSAMMENFASSUNG:

Religionslehrkräfte, die das Fach als Erstfach studierten, wählten besonders den schülerorientierten Ansatz in Verbindung mit dem problemorientierten, der allerdings 9 Punkte unter dem Durchschnitt der Stichprobe liegt. Zweitfachexaminanten verteilen sich relativ gleichmäßig auf alle Konzeptionen, dagegen ragt bei den Drittfachexaminanten der problemorientierte Ansatz besonders hervor, während der schülerorientierte und politisch-gesellschaftskritische Ansatz deutlich unterrepräsentiert sind. Realschullehrerzusatzexaminanten bevorzugen überdurchschnittlich den problemorientierten Religionsunterricht, den schülerorientierten mit noch 60%. Der Evangelischen Unterweisung ordneten sie sich deutlich überdurchschnittlich mit 27% zu; ebenso den hermeneutischen Ansatz mit 27% um 7% über der Votierung der Stichprobe. Lehrkräfte mit kirchlich-theologischem Examen bevorzugten eindeutig den schülerorientierten Ansatz in Verbindung mit dem politisch-gesellschaftskritischen, etwas unterdurchschnittlich den problem-themenorientierten und doppelt soviel wie die Stichprobe die Evangelische Unterweisung. Der hermeneutische Ansatz wurde von ihnen überhaupt nicht gewählt. Die hohe Teilgruppe derjenigen, die kein Examen haben (21%), votierte besonders für den problemorientierten und deutlich überdurchschnittlich für den politisch-gesellschaftskritischen Religionsunterricht. Der schülerorientierte Ansatz wurde zwar noch zu 55% angegeben, liegt aber doch mit 9 Punkten unter dem Durchschnitt.

TABELLE 6: Konzeptionszuordnungen verglichen mit Schularten und Einzugsgebieten der Schulen

Frage 68: An was für einer Schule unterrichten Sie?
(Mehrfachnennungen)

Frage 70: Hat Ihre Schule eher ein ländliches oder städtisches Einzugsgebiet?

(n=502)	EU	HRU	PRORU	SCHORU	POLRU
Total %	8	20	66	64	28

SCHULARTEN

Grundschule	13	17	70	64	7
Orientierungsstufe	6	25	69	62	24
Hauptschule	4	15	70	67	30
Realschule	4	19	67	53	28
Gymnasium	12	31	54	69	58
Berufsschule	0	0	50	100	50
Sonderschule	16	19	75	50	0
Gesamtschule	4	26	56	68	34

EINZUGSGEBIETE der SCHULEN

Ländliches Einzugsgebiet	7	21	73	60	28
Städtisches Einzugsgebiet	8	17	53	72	30

Die EVANGELISCHE UNTERWEISUNG findet sich mit 16%, 13% bzw. 12% überdurchschnittlich in der Sonder-, der Grundschule und in Gymnasien, während bis auf die Berufsschule, die überhaupt nicht vertreten ist, alle anderen Schulstufen bzw. Schularten mit nur 4% bzw. 6% vertreten sind.

31% derjenigen, die an Gymnasien unterrichten, nennen unter den von ihnen bevorzugten Konzeptionen den BIBEL-HERMENEUTISCHEN RELIGIONS-UNTERRICHT, gefolgt von 26% bzw. 25% in der Gesamtschule und Orientierungsstufe. Die Berufsschule ist nicht vertreten, während die Hauptschule mit 16% leicht unter dem Durchschnitt liegt.

THEMEN-PROBLEMORIENTIERTE KONZEPTIONEN werden bevorzugt in der Sonderschule (75%) unterrichtet, weniger in der Berufsschule und Gesamtschule (50 bzw. 56%) sowie im Gymnasium (54%).

Der SCHÜLERORIENTIERTE ANSATZ findet sich mit besonderer Ausprägung in der Berufsschule, während er in der Realschule und in der Sonderschule unterdurchschnittlich repräsentiert ist (53 bzw. 50%).

Der POLITISCH-GESELLSCHAFTSKRITISCHE RELIGIONSUNTERRICHT findet sich hoch besetzt mit 58% im Gymnasium, mit 50% in der Berufsschule und noch mit 34% in der Gesamtschule. Lediglich in der Sonderschule und in der Grundschule ist dieser Ansatz nicht bzw. wenig vorhanden.

Hinsichtlich der Einzugsgebiete der Schulen zeigt sich, daß in ländlichen Gebieten der problemorientierte Ansatz und in städtischen Einzugsgebieten der schülerorientierte Ansatz bei den Konzeptionen bevorzugt wird. Die anderen Konzeptionen weisen kaum Unterschiede zu den Mittelwerten auf.

ZUSAMMENFASSUNG:

In der Grundschule wird der problem-themenorientierte in Verbindung mit dem schülerorientierten Ansatz, relativ häufig auch die Ev.Unterweisung bevorzugt. In der Orientierungsstufe ist sowohl der themenproblemorientierte wie auch der schülerorientierte Ansatz mit einer deutlichen Akzentuierung des hermeneutischen Religionsunterrichts erkennbar. Die Hauptschule zeigt an, daß vornehmlich der problem-themenorientierte und der schülerorientierte Ansatz gewählt wurde während hier der hermeutische Ansatz und die Evangelische Unterweisung unterrepräsentiert sind. In der Realschule werden zwar der problemorientierte und politisch-gesellschaftskritische wie auch der hermeneutische Ansatz durchschnittlich gewählt, deutlich weniger jedoch der schülerorientierte Religionsunterricht und die Evangelische Unterweisung. Gymnasialvertreter bevorzugen - am Durchschnitt gemessen - den politisch-gesellschaftskritischen Ansatz, daneben auch den schülerorientierten, weniger jedoch den problem-themenorientierten Ansatz in der evangelischen Religionspädagogik.

Berufsschulen dagegen bevorzugen eindeutig den schülerorientierten Ansatz in der evangelischen Religionspädagogik. Die Sonderschule weist einen sehr hohen Anteil am themen-problemorientierten Ansatz aus, wobei neben der Schülerorientierung relativ starke Akzente der Evangelischen Unterweisung auftreten, während der politisch-gesellschaftskritische Ansatz überhaupt nicht zum Tragen kommt. Das Bild in der Gesamtschule zeigt neben der durchschnittlichen Bevorzugung des schülerorientierten Religionsunterrichts in Verbindung mit dem (allerdings unterrepräsentierten) problemorientierten Ansatz die relative Bevorzugung sowohl der politisch-gesellschaftskritischen Konzeption als auch des hermeneutischen Religionsunterrichts.

Unterschiedliche Votierungen hinsichtlich der Einzugsgebiete der Schulen zeigen sich nicht bei den Konzeptionen der Evangelischen Unterweisung und dem politisch-gesellschaftskritisch orientierten Religionsunterricht. Der hermeneutische Ansatz weist einen geringen Unterschied zugunsten der ländlichen Einzugsgebiete aus, während der problem-themenorientierte Ansatz eindeutig mehr in ländlichen Gebieten und der schülerorientierte Ansatz eindeutig mehr in städtischen Einzugsgebieten der Schulen bevorzugt wird.

TABELLE 7: Konzeptionszuordnungen verglichen
mit Ausbildungs- und Studienorten

Frage 63: An welcher/n Hochschule/n/Universität/en
haben Sie studiert?
(Mehrfachnennungen)

(n=502)	EU	HRU	PRORU	SCHORU	POLRU
Total %	8	20	66	64	28
Universität					
OLDENBURG	9	9	77	68	35
Universität					
OSNABRÜCK	18	28	60	52	10
andere Ausbildungs- orte/Universitäten					
in NIEDERSACHSEN	0	24	51	74	38
Ausbildungsorte/ Universitäten					
AUSSERHALB von Niedersachsen	5	26	74	57	23

Höher besetzt wird die EVANGELISCHE UNTERWEISUNG von Religionslehrkräften, die in Osnabrück studierten. Oldenburg liegt mit 9% dabei im Durchschnitt der Stichprobe. Während die Ausbildungsorte außerhalb Niedersachsens noch mit 5% vertreten sind, findet sich keine Zuordnung zu dieser Konzeption bei den außer in Oldenburg und Osnabrück Ausgebildeten, die an anderen Hochschulen in Niedersachsen studierten.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Zuordnung zum BIBEL-HERMENEUTISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT.

Mit 28% sehr hoch besetzt ist dieser Ansatz bei den Osnabrückern, gefolgt von den außerhalb Niedersachsens Ausgebildeten mit 26%. Hochschulen innerhalb Niedersachsens (außer Oldenburg und Osnabrück) liegen mit 24% etwas über dem Durchschnitt, lediglich Oldenburg ist mit nur 9% deutlich unterrepräsentiert.

Der THEMEN-PROBLEMORIENTIERTE RELIGIONSUNTERRICHT findet besondere Beachtung bei den in Oldenburg (77%) und den außerhalb Niedersachsens ausgebildeten (74%). Hochschulen innerhalb Niedersachsens (außer Oldenburg und Osnabrück) dagegen fallen mit 51% deutlich unter den Durchschnitt; auch Osnabrück votierte mit 60% noch 6% unterdurchschnittlich.

Besondere Ausprägung findet der SCHÜLERORIENTIERTE RELIGIONSUNTERRICHT mit 74% bei den an den übrigen Ausbildungsorten innerhalb Niedersachsens ausgebildeten, während die Oldenburger mit 68% etwas über dem Durchschnitt liegen. Osnabrück weicht mit nur 52% deutlich vom Durchschnitt ab, und die Ausbildungsorte außerhalb Niedersachsens sind ebenfalls nur mit 57% (gegenüber durchschnittlich 64%) vertreten.

Der POLITISCH-GESELLSCHAFTSKRITISCH ORIENTIERTE RELIGIONSUNTERRICHT ist überproportional von den innerhalb Niedersachsens (38%) und den in Oldenburg (35%) ausgebildeten Religionslehrkräften gewählt worden. Die außerhalb Niedersachsens ausgebildeten Lehrkräfte votierten noch mit 23%, die Osnabrücker jedoch mit nur 10% deutlich unter dem Durchschnitt.

ZUSAMMENFASSUNG:

Absolventen der Universität Oldenburg votierten überdurchschnittlich für den problem-themenorientierten Religionsunterricht in Verbindung mit dem schülerorientierten und relativ hoch besetzt mit dem politisch-gesellschaftskritischen Ansatz. Der hermeneutische Ansatz fällt dabei mit nur 9% deutlich ab, während die Evangelische Unterweisung (die allerdings ja nur von 8% der Stichprobe gewählt wurde) eine durchschnittliche Votierung erfährt. Absolventen der Universität Osnabrück dagegen votierten unterdurchschnittlich sowohl für den themen-problemorientierten als auch den schülerorientierten Ansatz und deutlich weniger für den politisch-gesellschaftskritischen. Relatives Interesse erfahren die Evangelische Unterweisung und der bibel-hermeneutische Ansatz in der konzeptionellen Ausrichtung. Die Absolventen, die an anderen Hochschulen und Universitäten Niedersachsens studierten, sprechen sich überdurchschnittlich für den schülerorientierten Religionsunterricht aus, verbinden dieses (wenn auch erheblich unterdurchschnittlich) aber auch mit dem themen-problemorientierten Ansatz. Besondere Ausprägung erhält für diese Teilgruppe die Konzeption des politisch-gesellschaftskritisch orientierten Religionsunterrichts. Charakteristisch für die (vorwiegend) außerhalb Niedersachsens ausgebildeten ist die starke Betonung des PRORU gegenüber der relativ

TABELLE 8: Mittelpunktstellung der Bibel im evangelischen Religionsunterricht

Frage 2: Sind Sie der Meinung, daß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen sollte?

(n=502)

Ja, die Bibel sollte im Mittelpunkt stehen	39%
Nein, die Bibel sollte nicht im Mittelpunkt stehen	61%

Die Bibel als zentrales Traditionsdokument des Christentums wird von 61% der Befragten als Mittelpunkt des Religionsunterrichts abgelehnt. Lediglich 39% der Befragten bejahen die Mittelpunktstellung. Diese eindeutige Wertverschiebung innerhalb der evangelischen Religionspädagogik ist auch Ausdruck der religionspädagogischen Veränderungen seit 1968 (cfr. Kapitel 3.2). Die Frage 2 wird noch an anderer Stelle bearbeitet (cfr. Seite 192f.).

TABELLE 9: Konzeptionszuordnungen verglichen mit der Mittelpunktstellung der Bibel

(n=502)	EU	HRU	PRORU	SCHORU	POLRU
Total %	8	20	66	64	28
Ja, die Bibel sollte im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen	16	43	61	49	12
Nein, die Bibel sollte nicht im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen	1	7	71	72	39

In der Konzeption der EVANGELISCHEN UNTERWEISUNG und der Konzeption des BIBEL-HERMENEUTISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS ist die Bibel eindeutig Mittelpunkt des evangelischen Religionsunterrichts, wie dieses auch in der religionspädagogischen Theorie vorgesehen ist (cfr. Kapitel 3.1 und 3.2).

Im THEMEN-PROBLEMORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT ist die Zahl derjenigen, die die Bibel als Mittelpunkt des Religionsunterrichts ablehnen etwas größer (71% zu 61% bei einer durchschnittlichen Votierung von 66%).

Deutlicher schon wird die Ablehnung beim SCHÜLERORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT. Bei einer durchschnittlichen Votierung von 64% für diese Konzeption sehen nur noch 49% die Bibel im Mittelpunkt und 72% keine Mittelpunktstellung der Bibel.

Noch deutlicher wird die Ablehnung der Bibel als Mittelpunkt des evangelischen Religionsunterrichts in der POLITISCH-GESELLSCHAFTS-KRITISCHEN Konzeption. Hier scheint die Bibel bei 39% zu 12% einen äußerst geringen Stellenwert zu haben.

ZUSAMMENFASSUNG:

Evangelische Unterweisung und der bibel-hermeneutische Religionsunterricht favorisieren hochbesetzt die Mittelpunktstellung der Bibel, während die Konzeptionen des themen-problemorientierten, schülerorientierten und des politisch-gesellschaftskritischen Religionsunterrichts diese mit zunehmender Tendenz ablehnen. Der schülerorientierte und der politisch-gesellschaftskritisch orientierte Ansatz neigen am ehesten dazu, die Bibel nicht zum Zentrum des evangelischen Religionsunterrichts zu machen.

TABELLE 10: Ziele des evangelischen Religionsunterrichts

Frage 21: Was ist Ihrer Meinung nach das wichtigste Ziel für den Religionsunterricht?

(n=502)	%
Die ERFAHRUNGEN der Schüler sollten im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen	13
Die Beschäftigung mit der BIBEL sollte im Mittelpunkt stehen	7
Der Religionsunterricht sollte zur IDENTITÄTSBILDUNG der Schüler beitragen	74
Der Religionsunterricht sollte GLAUBEN an JESUS CHRISTUS vermitteln	6

Fast 3/4 aller Befragten (74%) geben den Beitrag zur Identitätsbildung der Schüler als wichtigstes Ziel für den evangelischen Religionsunterricht an. Lediglich 6% der Stichprobe ordneten sich der Antwortkategorie "Glaubensvermittlung" zu, die nach der gutachtlichen Äußerung der EKD (cfr. Seite 12) das Proprium des evangelischen Religionsunterrichts sein sollte. Hinsichtlich des Problems mangelnder Bedeutungsäquivalenz zum Begriff Identität muß allerdings konzediert werden, daß bei dieser Fragestellung die anderen Antwortkategorien durchaus mit enthalten sein können. Daß dennoch auf diese Antworten rekurriert wird, liegt in der dieser Fragestellung zugrundeliegenden Entscheidungsdimension. Die Votierung auf die Frage 21 ist auch zu interpretieren als Ausdruck der Zuordnung zu den religionspädagogischen Konzeptionen.

TABELLE 11: Konzeptionszuordnungen verglichen mit Zielen des Religionsunterrichts

Frage 21: Was ist Ihrer Meinung nach das wichtigste Ziel für den Religionsunterricht?

(n=502)	EU	HRU	PRORU	SCHORU	POLRU
Total %	8	20	66	64	28
Die Erfahrungen der Schüler sollten im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen	5	13	56	72	25
Die Beschäftigung mit der Bibel sollte im Mittelpunkt stehen	53	38	9	28	0
Der Religionsunterricht sollte zur Identitätsbildung der Schüler beitragen	4	13	71	66	33
Der Religionsunterricht sollte Glauben an Jesus Christus vermitteln	13	77	74	61	10

Die EVANGELISCHE UNTERWEISUNG weist eindeutig und sehr hoch besetzt das Ziel „Beschäftigung mit der Bibel“ aus (53%), gefolgt von noch 13% „Glaubensvermittlung“. Die Ziele „Beitrag zur Identitätsbildung“ und „Schülererfahrungen“ werden weniger für wichtig erachtet (4 bzw. 5%).

Wichtigstes Ziel für die Vertreter des HERMENEUTISCHEN RELIGIONS-UNTERRICHTS ist die Vermittlung des Glaubens an Jesus Christus mit 71%, gefolgt von 38% „Bibelbeschäftigung“. Auch hier sind die Ziele „Identitätsbildung“ und „Schülererfahrungen“ mit jeweils nur 13% weniger wichtig.

Im PROBLEM-THEMENORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT dagegen sind gleichermaßen hoch besetzt die Ziele „Glaubensvermittlung“ mit 74% und „Identitätsbildung“ mit 71%. Während für das Ziel „Schülererfahrungen“ noch 56% votierten, erfährt die Antwortkategorie „Beschäftigung mit der Bibel“ einen äußerst geringen Stellenwert von nur 9%.

Erwartungsgemäß (cfr. Kapitel 3.4) sind die Erfahrungen der Schüler mit 72% wichtigstes Ziel der Konzeption des SCHÜLERORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHTS. Die Ziele „Identitätsbildung“ und „Glaubensvermittlung“ haben jedoch mit 66 bzw. 61% einen großen Stellenwert. Mit nur 28% wird das Ziel „Beschäftigung mit der Bibel“ in dieser Konzeption offenbar für weniger wichtig erachtet.

Im POLITISCH-GESELLSCHAFTSKRITISCH ORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT ist das Ziel „Beitrag zur Identitätsbildung der Schüler“ mit 33% höher besetzt als das Ziel „Schülererfahrungen“, Glaubensvermittlung als Ziel wird nur zu 10% gewählt, während die Beschäftigung mit der Bibel als Ziel das Religionsunterrichts in dieser Konzeption überhaupt nicht zu Tragen kommt.

ZUSAMMENFASSUNG:

Bei den problem-themenorientierten Konzeptionen ist der Beitrag zur Identitätsbildung der Schüler als wichtiges Ziel ausgewiesen. Allerdings verbinden die Vertreter des problem-themenorientierten und des schülerorientierten Ansatzes dieses mit dem Ziel „Vermittlung des Glaubens an Jesus Christus“, während der politisch-gesellschaftskritisch orientierte Ansatz dieses kaum beachtet. Die Bibel als zentrale Vermittlungsinstanz des christlichen Glaubens (cfr. auch Seite 12) findet sich mit der Antwortkategorie „Die Beschäftigung mit der Bibel sollte im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen“ nur hochbesetzt bei der Evangelischen Unterweisung und – mit deutlichem Abstand – bei dem hermeneutischen Ansatz. Die Vermittlung des Glaubens wird von den Befragten als nicht wesentlich angesehen. Die 6% der Stichprobe, die sich dieser Antwortkategorie zuordneten, finden sich hochbesetzt im hermeneutisch-orientierten, problem-themenorientierten, dem schülerorientierten Ansatz und der Evangelischen Unterweisung wieder. Lediglich der politisch-gesellschaftskritische Ansatz in den religionspädagogischen Konzeption nimmt dieses Ziel am wenigsten wahr.

TABELLE 12: Beteiligung an sozialen und politischen Veränderungsprozessen und deren Einbringung in den Religionsunterricht.

Frage 30: Halten Sie es als Religionslehrerin/Religionslehrer für wichtig, sich an sozialen und politischen Veränderungen in unserer Gesellschaft zu beteiligen und dieses auch in den Religionsunterricht einzubringen?

(n=502)	%
Ja, halte ich für wichtig	76
Nein, halte ich nicht für so wichtig	11
Ich weiß es nicht so genau	13

76% der Befragten (3/4 der Stichprobe) stehen dieser Frage positiv gegenüber und zeigen damit an, daß bei nur 11% ablehnenden Voten und 13% Unentschlossenen Religionslehrkräfte in hohem Maße bereit sind, sich an sozialen und politischen Veränderungsprozessen in unserer Gesellschaft zu beteiligen und dieses auch in den Religionsunterricht einzubringen.

TABELLE 13: Konzeptionszuordnungen verglichen mit Beteiligung an sozialen und politischen Veränderungsprozessen in der Gesellschaft und deren Einbringung in den Religionsunterricht.

Frage 30: w.o.

(n=502)	EU	HRU	PRORU	SCHORU	POLRU
Total %	8	20	66	64	28
Ja, halte ich für wichtig	5	19	70	69	36
Nein, halte ich nicht für so wichtig	17	39	50	41	6
Ich weiß es nicht so genau	17	19	57	54	5

Die Zuordnungen zur EVANGELISCHEN UNTERWEISUNG zeigen überproportionale Ablehnungen (17%) und Unentschiedenheit (17%), während die Zustimmungungen nur 5% ausmachen. Vertreter der Evangelischen Unterweisung sind weniger geneigt, sich an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen zu beteiligen und dieses auch im Religionsunterricht zu thematisieren.

Ein etwas verändertes Bild zeigt sich beim BIBEL-HERMENEUTISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT. Hier stehen den durchschnittlich 20% der Stichprobe 19% Befürworter, jedoch 39% Ablehnungen und wieder 19% Unentschlossene gegenüber. Auch Vertreter der bibel-hermeneutischen Ansatzes sind weniger geneigt, sich an Veränderungsprozessen in unserer Gesellschaft zu beteiligen und dieses in den Religionsunterricht einzubringen.

Überwiegend halten mit 70% die Vertreter des PROBLEM-THEMENORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHTS die Beteiligung und das Einbringen für wichtig, während nur 50% dieses ablehnen und 57% unentschlossen sind.

Beim SCHÜLERORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT zeigt sich ein ähnliches Bild wie beim problem-themenorientierten. 69% (gegenüber 64% der Stichprobe) votierten für die Beteiligung und Einbringung, während 41% ablehnend bzw. 54% dieser Frage unentschlossen gegenüber stehen.

Sehr deutlich zeigt sich die Beteiligung und Einbringung von sozialen und politischen Veränderungsprozessen beim POLITISCH-GESELLSCHAFTSKRITISCH ORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT. 36% (bei insgesamt 28 % der Befragten) bejahen die Frage. Hier sind auch die wenigsten unentschlossen bzw. ablehnend.

ZUSAMMENFASSUNG:

Vertreter der Evangelischen Unterweisung und des bibel-hermeneutischen Unterrichts stehen der Beteiligung an sozialen und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und deren Einbringung in den Religionsunterricht mehr ablehnend gegenüber, während die Vertreter der problem-themenorientierten Konzeptionen - und dabei besonders die Vertreter des gesellschaftskritischen Ansatzes- dieses mehr befürworten.

TABELLE 14: Religiöse Sozialisationsinstanzen

Frage 53: Durch wen oder was sind Sie vor allem dazu gekommen, sich mit dem christlichen Glauben und Religion zu beschäftigen? (Mehrfachnennungen)

(n=502)	%
Eigentlich durch niemand anderen, sondern ich bin von selbst dazu gekommen, mich mit dem christlichen Glauben und Religion zu beschäftigen	7
Durch meinen Vater	33
Durch meine Mutter	32
Durch meine Geschwister	5
Durch andere Verwandte	13
Durch einen Lehrer im Religionsunterricht	20
Durch Mitschüler meiner Klasse	5
Durch einen Pastor im Konfirmandenunterricht	14
Durch einen Pastor im Gottesdienst oder Kindergottesdienst	14
Durch Freunde von mir	25
Durch ein besonderes Ereignis	10
Durch das Studium	16
keiner dieser Antworten trifft auf mich zu, da ich mich in meiner Kindheit und Jugend eigentlich gar nicht mit dem christlichen Glauben und Religion beschäftigt habe	6

Die Familie als religiöse Sozialisationsinstanz hat die größte Bedeutung (Vater=33%, Mutter=32%) für die Beschäftigungsmotivation mit religiösen Fragen. Auf die ebenso große Bedeutung von peer-groups weisen die 25% Voten für die Antwortkategorie „Freunde von mir“ hin. Immerhin geben noch 20% der Stichprobe den Lehrer im Religionsunterricht an, lediglich 16% das Studium. Die Antwortdimension „durch ein besonderes Ereignis“, die die Vermutung nahelegt, daß es sich hier um „Erweckungserscheinungen“ handeln könnte, wurde mit 10% gewählt.

TABELLE 15: Konzeptionszuordnungen verglichen mit religiösen Sozialisationsinstanzen

Frage 53: Durch wen oder was sind Sie vor allem dazu gekommen, sich mit dem christlichen Glauben und Religion zu beschäftigen? (Mehrfachnennungen)

(n=502)	EU	HRU	PRORU	SCHORU	POLRU
Total %	8	20	66	64	28
Durch ...					
meinen Vater	9	35	66	66	32
meine Mutter	4	23	81	69	30
Freunde von mir	0	18	60	75	39
einen Lehrer im Religionsunterricht	12	27	56	68	29
das Studium	8	20	81	49	35
ein besonderes Ereignis	6	48	73	71	17

Die Zuordnung zur EVANGELISCHEN UNTERWEISUNG weist lediglich bei der Antwortvorgabe „durch einen Lehrer im Religionsunterricht“ eine etwas über dem Durchschnitt liegende Votierung aus. Besondere Zusammenhänge sind hier nicht auszumachen.

Ganz anders beim BIBEL-HERMENEUTISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT. Hier ist das „besondere Ereignis“ ein stark ausgeprägter Faktor. Ebenfalls stark ausgeprägt der Vater mit 35% und der Lehrer im Religionsunterricht mit 27%.

Beim PROBLEM-THEMENORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT finden sich die Mutter und das Studium als Verursacherfaktoren für die Beschäftigung mit religiösen Fragen besonders hoch mit jeweils 81%, gefolgt von 73% „besonderes Ereignis“. Der Vater wird mit 66% durchschnittlich angegeben, während der Lehrer im Religionsunterricht eine geringere Rolle gespielt hat.

Beim SCHÜLERORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT fällt besonders die hohe Votierung für die Verursacherfaktoren „Freunde“ und „besonderes Ereignis“ mit 75 bzw. 71% auf, während die familialen Faktoren darunter liegen (Vater=66%, Mutter=69%). Das Studium hat hier ein geringeres Gewicht mit nur 49%.

Der Verursacherfaktor „Freunde“ mit 39% ist beim POLITISCH-GESELLSCHAFTSKRITISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT besonders ausgeprägt, gefolgt von einer hohen Bedeutung des Studiums mit 35%. Die familialen Verursacherfaktoren liegen auch hier etwas überdurchschnittlich mit jeweils 32 bzw. 30%. Im Gegensatz zu den anderen Konzeptionszuordnungen hat der Verursacherfaktor „besonderes Ereignis“ weniger Gewicht.

ZUSAMMENFASSUNG:

Durch den Vater zur Beschäftigung mit dem christlichen Glauben und religiösen Fragen gelangten nur ausgeprägt die Vertreter des bibelhermeneutischen Religionsunterrichts. Alle anderen Konzeptionen zeigen hier keine Zusammenhänge. Der Verursacherfaktor „Mutter“ findet sich hoch besetzt bei den Vertretern des problem-themenorientierten Ansatzes, während der Faktor „Freunde“ seine starke Ausprägung beim schülerorientierten Religionsunterricht, etwas unterdurchschnittlich, aber dennoch stark mit 60% beim problem-themenorientierten und mit starker Ausprägung beim politisch-gesellschaftskritischen Religionsunterricht erfährt. Der Lehrer im Religionsunterricht dagegen wird nur von den Vertretern des bibelhermeneutischen Ansatzes hervorgehoben. Besondere Bedeutung hatte das Studium für die Vertreter des problem-themenorientierten und des politisch-gesellschaftskritischen Ansatzes, während das besondere Ereignis zwar überproportional beim problem-themenorientierten und schülerorientierten Religionsunterricht auftaucht, besonders ausgeprägt sich aber beim bibelhermeneutischen Ansatz findet.

TABELLE 16: Schwerpunktbildung während des Studiums

Frage 25: Wenn Sie einmal an Ihre eigene Ausbildung zur Religionslehrerin/zum Religionslehrer zurückdenken, mit welchen Schwerpunkten haben Sie studiert:
(Mehrfachnennungen)

(n=502)	%
Biblische Theologie (Bibelkunde, Exegese Neues Testament/Altes Testament)	66
Kirchengeschichte	19
Systematik und Ethik	25
Grundsätzliche Fragen des Glaubens	41
Religiöse Sozialisation der Schüler	34
Verarbeitung meiner eigenen religiösen Sozialisation	15
	14

66%, also zwei Drittel der Befragten, geben Biblische Theologie (Exegese NT/AT, Bibelkunde) als Schwerpunkt ihres Studiums an.*

Mit grundsätzlichen Fragen des Glaubens haben sich schwerpunktmäßig 41% auseinandergesetzt, und 31% gaben noch die religiöse Sozialisation der Schüler an, während die Beschäftigung mit Systematik und Ethik lediglich 25% ausmachen. Prozentual noch unterhalb des Schwerpunkts Kirchengeschichte (19%) studierten die Befragten nur zu 15% den Schwerpunkt „Verarbeitung meiner eigenen religiösen Sozialisation“.

*Die Einstellungen zur Bibel werden auf den Seiten 284-286 näher beschrieben.

TABELLE 17: Konzeptionszuordnungen verglichen mit der
Schwerpunktbildung während des Studiums

Frage 25: Wenn Sie einmal an Ihre eigene Ausbildung
zur Religionslehrerin/zum Religionslehrer
zurückdenken, mit welchen Schwerpunkten
haben Sie studiert?
(Mehrfachnennungen)

(5=502)	EU	HRU	PRORU	SCHORU	POLRU
Total %	8	20	66	64	28
Biblische Theologie (Bibelkunde, Exegese AT/NT)	7	23	63	64	18
Grundsätzliche Fragen des Glaubens	14	28	53	71	21
Religiöse Sozialisation der Schüler	6	17	65	82	33
Verarbeitung meiner eigenen religiösen Sozialisation	9	16	75	70	44

Von den hier ausgesuchten vier Schwerpunkten weist die EVANGELISCHE UNTERWEISUNG den Schwerpunkt „Grundsätzliche Fragen des Glaubens“ überproportional mit 14% aus, während die anderen Schwerpunkte sich im Rahmen der 8% dieser Zuordnung bewegen.

Auch im BIBEL-HERMENEUTISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT sind schwerpunkt-
mäßig (28%) wieder die „Grundsätzlichen Fragen des Glaubens“ angege-
ben, während die anderen Schwerpunkte unwesentlich vom Durchschnitt
abweichen.

Beim PROBLEM-THEMENORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT findet eine
Akzentverschiebung statt. Nur noch 53% geben die grundsätzlichen
Fragen des Glaubens an, aber 75% die Beschäftigung mit der eigenen
religiösen Sozialisation. Die beiden anderen Schwerpunkte werden
dabei durchschnittlich angegeben.

Im SCHÜLERORIENTIERTEN ANSATZ erfährt der Schwerpunkt „Religiöse Sozialisation der Schüler“ mit 82% die höchste Votierung. Die grundsätzlichen Fragen des Glaubens (71%) und die Beschäftigung mit der eigenen religiösen Sozialisation (70%) erfahren aber ebenso eine überdurchschnittliche Bewertung hinsichtlich der Schwerpunktbildung.

Deutlich weichen die Vertreter des POLITISCH-GESELLSCHAFTSKRITISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS von den anderen Teilgruppen ab. Mit nur 18 bzw. 21% werden biblische Theologie und die grundsätzlichen Fragen des Glaubens angegeben. Die Beschäftigung mit der eigenen religiösen Sozialisation erfährt mit 44% eine sehr hohe Zuordnung, während die religiöse Sozialisation der Schüler immerhin noch 5 Punkte über dem Durchschnitt liegt.

ZUSAMMENFASSUNG:

Biblische Theologie als Schwerpunkt während des Studiums findet sich bei allen Konzeptionen bis auf den politisch-gesellschaftskritischen Ansatz als Schwerpunkt während des Studiums wieder. Grundsätzliche Fragen des Glaubens wurden bevorzugt von den Vertretern der Evangelischen Unterweisung, des bibel-hermeneutischen Ansatzes und des schülerorientierten Religionsunterrichts angegeben. Vertreter des problem-themenorientierten und des politisch-gesellschaftskritischen Ansatzes sind unterrepräsentiert. Religiöse Sozialisation der Schüler als Schwerpunkt studierten vornehmlich die Vertreter des schülerorientierten und des politisch-gesellschaftskritischen Religionsunterrichts, während die Verarbeitung der eigenen religiösen Sozialisation sich sowohl beim problem-themenorientierten, schülerorientierten und besonders hoch besetzt beim politisch-gesellschaftskritischen Religionsunterricht als Schwerpunkt des Studiums zeigt.

TABELLE 18: Defizite im Studium

Frage 26: Und was ist in Ihrem Studium zu kurz gekommen? (cfr. Frage 25)
(Mehrfachnennungen)

(n=502)	%
Biblische Theologie (Bibelkunde, Exegese Altes und Neues Testament)	20
Kirchengeschichte	29
Systematik und Ethik	21
Grundsätzliche Fragen des Glaubens	22
Religiöse Sozialisation der Schüler	38
Verarbeitung meiner eigenen religiösen Sozialisation	27
Eigentlich nichts von diesen Schwerpunkten	18

38% der Befragten geben als Defizit die religiöse Sozialisation der Schüler an, gefolgt von (neben Kirchengeschichte mit 29%) der mangelnden Beschäftigung mit der eigenen religiösen Sozialisation (27%), während die grundsätzlichen Fragen des Glaubens und die biblische Theologie lediglich von einem Fünftel der Befragten (22% bzw. 20%) als Defizite angegeben werden.

TABELLE 19: Konzeptionzuordnungen verglichen mit Defiziten im Studium

Frage 26: (Im Hinblick auf Frage 25)

Und was ist in Ihrem Studium zu kurz gekommen?
(Mehrfachnennungen)

(n=502)	EU	HAU	PRORU	SCHORU	POLRU
Total %	8	20	66	64	28
Religiöse Sozialisation der Schüler	11	17	67	67	25
Verarbeitung meiner eigenen religiösen Sozialisation	10	20	75	70	34
Grundsätzliche Fragen des Glaubens	0	14	87	58	30
Biblische Theologie (Bibelkunde, Exegese AT und NT)	4	28	80	64	26

In der EVANGELISCHEN UNTERWEISUNG ist die Beschäftigung mit den grundsätzlichen Fragen des Glaubens als mögliche Defizitangabe überhaupt nicht vorhanden, während die anderen Antwortvorgaben sich noch als durchschnittliche Defizite ausweisen.

Die Vertreter der BIBEL-HERMEUNEUTISCHEN KONZEPTION geben besonders das Defizit „Biblische Theologie (Bibelkunde, Exegese AT und NT)“ an, während die anderen Defizite (bis auf die Votierung für die grundsätzlichen Fragen des Glaubens mit nur 14%) sich relativ gleichmäßig verteilen.

Vertreter des PROBLEM-THEMENORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHTS dagegen weisen als besondere Defizite die grundsätzlichen Fragen des Glaubens (87%), biblische Theologie (80%) und die Beschäftigung mit der eigenen religiösen Sozialisation (75%) aus. Diese Teilgruppe gibt generell am meisten Defizite im Studium an.

Im SCHÜLERORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT wird nur das Defizit „Verarbeitung meiner eigenen religiösen Sozialisation“ hoch besetzt.

Die gleiche Tendenz zeigt sich beim POLITISCH-GESELLSCHAFTS-KRITISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT. Auch hier ist als besonderes Defizit nur die Verarbeitung der eigenen religiösen Sozialisation zu vermerken.

ZUSAMMENFASSUNG:

Religiöse Sozialisation der Schüler als Defizit verteilt sich nahezu gleichmäßig auf alle Konzeptionszuordnungen. Die Verarbeitung der eigenen religiösen Sozialisation erlebten als Defizit dagegen die Vertreter des problem-themenorientierten, des schülerorientierten und des politisch-gesellschaftskritischen Religionsunterrichts. Grundsätzliche Fragen des Glaubens werden nur von den Vertretern des problem-themenorientierten Ansatzes angegeben, während das Defizit „Biblische Theologie“, das allerdings mit nur 20% angegeben wurde, von den Vertretern des hermeneutischen und des problem-themenorientierten Religionsunterrichts als Defizite empfunden wurden.

Hinsichtlich der konzeptionellen Theorie der Evangelischen Unterweisung und des Bibel-hermeneutischen Religionsunterrichts (cfr. Kapitel 3.1 und 3.2), die die religiöse Sozialisation kaum thematisierte, sind diese Defizitvoten weitgehend erklärbar.

TABELLE 20: Besonders wichtige Inhalte des Studiums

Frage 31: Hat es für Sie Studieninhalte
gegeben, die Ihnen besonders
wichtig waren?
(Mehrfachnennungen)

(n=502)	%
Gründliche Exegese biblischer Texte	49
Kenntnisse über theologische Systeme und Programme	23
Informationen zur Geschichte von Kirche und Theologie	17
Umgang mit religionspädagogischen Theorien	40
Praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten zur religionspädagogischen Didaktik	38
Unterrichtsmethodische Anleitungen	35
Bekanntwerden mit Religionskritik	32
Nein, eigentlich nicht	9

Exegese war 49% der Befragten der wichtigste Studieninhalt, gefolgt von 40% für den Umgang mit religionspädagogischen Theorien. 38% votierten für die praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur religionspädagogischen Didaktik, 35% für die unterrichtsmethodischen Anleitungen und noch 32% für das Bekanntwerden mit Religionskritik. Systematik und Kirchengeschichte fallen dagegen mit 23 bzw. 17% deutlich ab. Lediglich 9% der Befragten gaben an, eigentlich keine besonders wichtigen Studieninhalte gehabt zu haben.

Die Rangfolge macht deutlich, daß die befragten Religionslehrkräfte die Exegese, religionspädagogische Theorien und Didaktik/Methodik als besonders wichtig bezeichnen. Die Ausbildungsverordnungen in Niedersachsen und auch außerhalb, die z.Z. noch Gültigkeit haben, spiegeln genau diese Elemente der Religionslehrerausbildung wieder.

TABELLE 21: Konzeptionszuordnungen verglichen
mit besonders wichtigen Studieninhalten

Frage 31: Hat es für Sie Studieninhalte gegeben,
die Ihnen besonders wichtig waren?
(Mehrfachnennungen)

(n=502)	EU	HRU	PRORU	SCHORU	POLRU
Total %	8	20	66	64	28
Gründliche Exegese biblischer Texte	8	30	61	64	22
Umgang mit religions- pädagogischen Theorien	7	19	59	70	32
Praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten zur religions- pädagogischen Didaktik	7	25	73	63	25
Unterrichtsmethodische Anleitungen	10	23	72	57	26
Bekanntwerden mit Religions- kritik	7	14	63	67	46

In der EVANGELISCHEN UNTERWEISUNG sind von den fünf ausgesuchten besonders wichtigen Studieninhalten keine aussagefähigen Unterschiede erkennbar. Insgesamt fanden in der Teilgruppe alle angegebenen Studieninhalte gleichermaßen Berücksichtigung.

Die Vertreter des HERMENEUTISCHEN ANSATZES, die die Exegese für besonders wichtig hielten, fallen deutlich mit 30% überdurchschnittlich auf. Ebenfalls wurde mit 25% die Didaktik als besonders wichtig für diese Teilgruppe angesehen. Auffallend hier, daß die Religionskritik deutlich unter dem Durchschnitt (14%) liegt.

Im PROBLEM-THEMENORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT sind besonders hoch besetzt Didaktik (73%) und Methodik (72%), während religionspädagogische Theorien deutlich unterrepräsentiert sind (59%).

Für die Vertreter des SCHÜLERORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHTS weisen die religionspädagogischen Theorien einen besonderen Stellenwert (70%) aus, während hier die unterrichtsmethodischen Anleitungen (57%) als weniger wichtig angesehen wurden.

Vertreter des POLITISCH-GESELLSCHAFTSKRITISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS geben außerordentlich hoch besetzt (46%) das Bekanntwerden mit Religionskritik als besonders wichtigen Studieninhalt an, während alle anderen Antwortvorgaben - bis auf die Exegese, die nur 22% der Voten erhielt - durchschnittlich berücksichtigt wurden.

ZUSAMMENFASSUNG:

Besondere Wichtigkeit hat die gründliche Exegese biblischer Texte lediglich bei den Vertretern des bibel-hermeneutischen Religionsunterrichts. Der Umgang mit religionspädagogischen Theorien findet sich besonders wichtig bei den Vertretern des schülerorientierten Ansatzes, während praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten zur religionspädagogischen Didaktik etwas überdurchschnittlich angegeben wurden von den Vertretern des hermeneutischen, stark ausgeprägt jedoch von den Vertretern des problem-themenorientierten Religionsunterrichts. Unterrichtsmethodische Anleitungen weisen nur bei den Vertretern des problem-themenorientierten Religionsunterrichts eine besondere Wichtigkeit aus, während das Bekanntwerden mit Religionskritik stark ausgeprägt bei den Vertretern des politisch-gesellschaftskritischen Religionsunterrichts hervortritt.

TABELLE 22: Eigene religiöse Überzeugungen und Studium

Frage 28: Wenn Sie einmal an Ihre eigenen religiösen Überzeugungen denken. War Ihr Studium dabei besonders wichtig?

(n=502)	%
Ja, das Studium war besonders wichtig	43
Nein, es hat dabei eigentlich keine besondere Rolle gespielt	40
Das kann ich so nicht sagen	17

Lediglich 17% der Befragten können die Frage 28 „so nicht“ beantworten. Der Wichtigkeit des Studiums hinsichtlich der eigenen religiösen Überzeugungen (43%) stehen jedoch 40% der Befragten gegenüber, für die das Studium dabei keine besondere Rolle gespielt hat.

TABELLE 23: Konzeptionszuordnungen verglichen mit Wichtigkeit des Studiums hinsichtlich der eigenen religiösen Überzeugungen

Frage 28: w.o.

(n=502)	EU	HRU	PRORU	SCHORU	POLRU
Total %	8	20	66	64	28

Ja, das Studium war besonders wichtig	5	23	69	64	28
Nein, es hat dabei eigentlich keine besondere Rolle gespielt	8	22	69	64	24
Das kann ich so nicht sagen	17	23	56	70	34

Bei den Vertretern der EVANGELISCHEN UNTERWEISUNG findet sich mit 17% ein sehr hoher Anteil derjenigen, die die Frage 28 „so nicht“ beantworten können.

Im HERMENEUTISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT weisen die Prozentzahlen keine Unterschiede gegenüber der durchschnittlichen Votierung auf.

Die Vertreter des PROBLEM-THEMENORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHTS fallen lediglich mit einer unterdurchschnittlich Votierung (56%) gegenüber 66% der Stichprobe auf hinsichtlich ihrer Unentschlossenheit, diese Frage zu beantworten.

Auch bei den Vertretern des SCHÜLERORIENTIERTEN ANSATZES ist ein etwas überdurchschnittlicher Anteil (70% gegenüber 64%) der Unentschlossenen zu verzeichnen.

Das gleiche Bild zeigt sich beim POLITISCH-GESELLSCHAFTSKRITISCH-ORIENTIERTEN ANSATZ. Hier wurde sich etwas überdurchschnittlich mit 34% für die Nichtbeantwortung der Frage 28 entschieden.

ZUSAMMENFASSUNG:

Für einige Befragte war das Studium bezüglich ihrer eigenen religiösen Überzeugungen besonders wichtig. Demgegenüber steht fast der gleich hohe Anteil derer, für die das Studium keine besondere Rolle gespielt hat. Lediglich die Antwortkategorie „Das kann ich so nicht sagen“ weist bei den Vertretern der Evangelischen Unterweisung, des schülerorientierten und des politisch-gesellschaftskritischen Religionsunterrichts Unterschiede auf. Tabelle 23 macht somit deutlich, daß es bezüglich bestimmter Konzeptionen keine eindeutigen Aussagen darüber gibt, ob das Studium für die eigenen religiösen Überzeugungen von besonderer Wichtigkeit war.

TABELLE 24: Veränderungen von religiösen Überzeugungen
durch das Studium

Frage 29: Welche Veränderungen bei Ihren religiösen
Überzeugungen sind durch Ihr Studium zu-
standegekommen?
(Mehrfachantworten)

(n=502)	%
Mein Verhältnis zur Kirche ist distanzierter geworden	29
Mein Verhältnis zur Kirche ist enger geworden	6
Ich kann biblische Aussagen nicht mehr so wörtlich nehmen	33
Biblische Aussagen sind für mich verständlicher geworden	65
Eigentlich hat es gar keine Veränderung gegeben	14
Der christliche Glaube ist für mich wichtig geworden	17
Der christliche Glaube hat für mich an Bedeutung verloren	4
Der Sinn meines Lebens ist mir deutlicher geworden	19
Der Einsatz bei sozialen und politischen Problemen ist mir wichtig geworden	40

Offensichtlich hat das Studium für die Mehrheit der Stichprobe bewirkt, daß biblische Aussagen verständlicher wurden (65%). 40% der Befragten geben an, daß ihnen durch das Studium der Einsatz bei sozialen und politischen Problemen wichtig wurde, ein Drittel (33%) geben an, daß sie biblische Aussagen nicht mehr so wörtlich nehmen können, was darauf hinweist, daß sie es vor dem Studium noch wörtlich nahmen. 29% der Stichprobe geben an, daß ihr Verhältnis zur Kirche distanzierter, nur 6%, daß ihr Verhältnis enger wurde. Immerhin wurde für 17% der christliche Glaube durch das Studium wichtig, während nur 4% angeben, daß er für sie an

Bedeutung verloren hat. Für 19% der Befragten ist durch das Studium der Sinn ihres Lebens deutlicher geworden, während es für 14% eigentlich keine Veränderung hinsichtlich ihrer religiösen Überzeugungen durch das Studium gegeben hat.

TABELLE 25: Konzeptionszuordnungen verglichen mit Veränderungsinhalten der religiösen Überzeugungen durch das Studium

Frage 29: Welche Veränderungen bei Ihren religiösen Überzeugungen sind durch Ihr Studium zustande gekommen?
(Mehrfachantworten)

(n=502)	EU	HBU	PRORU	SCHORU	POLRU
Total %	8	20	66	64	28
Biblische Aussagen sind für mich verständlicher geworden	6	26	66	66	30
Ich kann biblische Aussagen nicht mehr so wörtlich nehmen	9	36	76	60	30
Der Einsatz bei sozialen und politischen Problemen ist mir wichtig geworden	2	14	70	70	36
Mein Verhältnis zur Kirche ist distanzierter geworden	7	19	58	65	38
Mein Verhältnis zur Kirche ist enger geworden	25	35	65	39	38
Der Sinn meines Lebens ist mir deutlicher geworden	11	20	71	50	10
Eigentlich hat es gar keine Veränderung gegeben	10	20	69	66	10

Bei den Vertretern der EVANGELISCHEN UNTERWEISUNG zeigt sich hoch besetzt mit 25%, daß ihr Verhältnis zur Kirche enger durch das Studium wurde. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, daß sie sehr wenig geneigt sind, sich mit sozialen und politischen Problemen auseinanderzusetzen.

Die Vertreter des BIBEL-HERMENEUTISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS geben überdurchschnittlich an, daß ihr Verhältnis zur Kirche enger geworden ist (35%). Hoch besetzt votierten sie auch für die Antwortvorgaben „Ich kann biblische Aussagen nicht mehr so wörtlich nehmen“ (36%) und „Biblische Aussagen sind für mich verständlicher geworden“ (26%). Wie schon bei der Evangelischen Unterweisung ist auch bei dieser Gruppe der Einsatz bei sozialen und politischen Problemen weniger (14%) wichtig. Diese Votierungen entsprechen durchaus der konzeptionellen Theorie (cfr. Kapitel 3.2.).

Für die Vertreter des PROBLEM-THEMENORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHTS zeigen sich ebenfalls überdurchschnittliche Werte (76%) für die Aussage „Ich kann biblische Aussagen nicht mehr so wörtlich nehmen“, wobei jedoch auch etwas überdurchschnittlich für sie der Sinn des Lebens durch das Studium deutlicher wurde (71%). Eine Distanzierung zur Kirche fand für sie weniger statt (58%).

Für die Gruppe der Vertreter des SCHÜLERORIENTIERTEN ANSATZES ist der Einsatz bei sozialen und politischen Problemen durch das Studium wichtig geworden (70%), während weniger für die Antwortkategorien „Der Sinn meines Lebens ist mir deutlicher geworden“ und „Mein Verhältnis zur Kirche ist enger geworden“ (50 bzw. 39%) votiert wurde.

Ein überraschendes Ergebnis zeigen die Voten der Vertreter des POLITISCH-GESELLSCHAFTSKRITISCH ORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHTS. Jeweils mit 38% (gegenüber 28% der Stichprobe) votierten sie teils dafür, daß ihr Verhältnis zur Kirche distanzierter, teils enger durch das Studium wurde. Sehr hoch besetzt haben sie die Wichtigkeit des Studiums hinsichtlich des Einsatzes bei sozialen und politischen Problemen (36%), während weniger „Sinngebung durch das Studium“ (10%) angegeben wurde.

ZUSAMMENFASSUNG:

Daß die Aussagen der Bibel durch das Studium verständlicher wurden, geben alle Befragten - mit etwas Überdurchschnittlicher Votierung durch die Vertreter des hermeneutischen Ansatzes - an. Biblische Aussagen nicht mehr so wörtlich nehmen konnten dagegen besonders die Vertreter des hermeneutischen und des problem-themenorientierten Ansatzes. Der Einsatz bei sozialen und politischen Problemen wurde wichtig den Vertretern des schülerorientierten und des politisch-gesellschaftskritischen Religionsunterrichts, während die Vertreter der Konzeptionen der Evangelischen Unterweisung und des hermeneutischen Unterrichts daran weniger interessiert waren. Starke Ausprägung hinsichtlich der Distanzierung zur Kirche ist nur bei einem Teil der Vertreter des politisch-gesellschaftskritischen Ansatzes auszumachen, während „Sinnggebung“ etwas Überdurchschnittlich bei den Vertretern des problemorientierten Religionsunterrichts vertreten ist. Enger wurde das Verhältnis zur Kirche - und dieses ist besonders auffallend - sowohl bei den Vertretern der Evangelischen Unterweisung und des bibelhermeneutischen als auch bei dem anderen Teil der Vertreter des politisch-gesellschaftskritisch orientierten Religionsunterrichts. Diese gesellschaftskritische Konzeption schließt also Kirche nicht in jedem Fall aus, sondern es ist zu vermuten, daß gerade Vertreter dieser Teilgruppe ihre sozialen und politischen Ambitionen auch innerhalb von Kirche zum Ausdruck bringen.

TABELLE 26: Beschäftigung mit religiösen Fragen in der Kindheit und Jugend

Frage 52: Haben Sie den Eindruck, daß Sie sich in Ihrer Kindheit und Jugend viel mit religiösen Fragen und Problemen beschäftigt haben?

Frage 48: Sind Sie in Ihrer Kindheit zum Kindergottesdienst gegangen?

Frage 52:

(n=502)	%
Ja	69
Nein	28
keine Antwort	3

Frage 48:

(n=502)	%
Ja, häufig und regelmäßig	64
Ja, manchmal	18
Nein, eigentlich nicht	18

69% der Befragten geben an, sich in ihrer Kindheit und Jugend viel mit religiösen Fragen und Problemen beschäftigt zu haben, 64% sind häufig und regelmäßig zu Kindergottesdienst gegangen. Während 28% die Frage nach der Beschäftigung mit religiösen Fragen und Problemen verneinen, haben nur 18% eigentlich nicht den Kindergottesdienst besucht. Ca. 2/3 der Stichprobe haben somit einen intensiven Kontakt zur Kirche und zu religiösen Fragen während ihrer Kindheit und Jugend gehabt.

TABELLE 27: Konzeptionszuordnungen verglichen mit der Beschäftigung mit religiösen Fragen und Problemen in der Kindheit und Jugend sowie Besuch des Kindergottesdienstes

Fragen 52 und 48: (siehe Tabelle 26)

(n=502)	EU	HRU	PRORU	SCHORU	POLAU
Total %	8	20	66	64	28

Frage 52:

Beschäftigung mit religiösen
Fragen in der Kindheit und
Jugend

Ja	8	23	63	63	31
Nein	6	16	78	63	23

Frage 48:

Kindergottesdienstbesuch

Ja, häufig und regelmäßig	9	25	67	63	29
Ja, manchmal	0	9	69	66	21
Nein, eigentlich nicht	10	14	59	66	35

In der EVANGELISCHEN UNTERWEISUNG sind keine Unterschiede feststellbar hinsichtlich der Bejahung der Frage 52. Eine besondere Ausprägung hinsichtlich des Kindergottesdienstbesuches ist ebenfalls nicht vorhanden.

Zwar geben etwas mehr Vertreter des BIBEL-HERMENEUTISCHEN ANSATZES an, sich mit religiösen Fragen beschäftigt zu haben (23 zu 16%). Sie sind auch häufiger zum Kindergottesdienst gegangen (25 bzw. 9% zu 14%).

Vertreter des PROBLEM-THEMENORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHTS dagegen meinen, daß sie sich weniger (78 zu 63%) mit religiösen Fragen und Problemen in ihrer Kindheit und Jugend beschäftigt haben, obwohl sie ebenso häufig und regelmäßig oder auch nur manchmal (67 bzw. 69%) den

Kindergottesdienst besuchten.

Bei den Vertretern des SCHÜLERORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHTS sind keine Unterschiede hinsichtlich der Beschäftigung mit religiösen Fragen auszumachen. Ebenso wird die Frage nach dem Besuch des Kindergottesdienstes durchschnittlich bewertet (63,66 und 66%), so daß hier keine Aussagen zulässig sind.

Die Gruppe der Vertreter des POLITISCH-GESELLSCHAFTSKRITISCH ORIENTIERTEN ANSATZES dagegen haben im Verhältnis 31 zu 23% sich in Ihrer Kindheit und Jugend mehr mit religiösen Fragen beschäftigt, obwohl sie eigentlich überwiegend nicht (35%) zum Kindergottesdienst gegangen sind.

ZUSAMMENFASSUNG:

Ohne große Unterschiede votierten die Befragten fast gleichmäßig verteilt auf die Fragen nach der Beschäftigung mit religiösen Fragen und Problemen in ihrer Kindheit und Jugend und nach dem Kindergottesdienstbesuch. Lediglich Vertreter des problem-themen-orientierten Ansatzes geben an, sich weniger mit religiösen Fragen in ihrer Kindheit und Jugend beschäftigt zu haben. Vertreter des politisch-gesellschaftskritisch orientierten Ansatzes sind diejenigen, die eigentlich nicht zum Kindergottesdienst gegangen sind, während alle anderen dieses mehr oder weniger durchschnittlich angeben.

TABELLE 28: Erinnerungen an die Konfirmandenzeit

Frage 50: Wenn Sie sich an Ihre eigene Konfirmandenzeit erinnern, welche Meinung haben Sie jetzt dazu? (Mehrfachnennungen)

(n=502)	%
Den Pastor/Pfarrer, der den Konfirmandenunterricht hielt, habe ich in sehr guter Erinnerung	38
Der Konfirmandenunterricht hat eigentlich für mich keine Bedeutung	31
Zum Konfirmandenunterricht bin ich gerne gegangen	30
Der Konfirmandenunterricht hat mich bewogen, Religionslehrer zu werden	3
Im Konfirmandenunterricht hat man versucht, mich zu zwingen, etwas zu glauben, was man als Kind gar nicht verstehen kann	20
Eigentlich habe ich gar keine Meinung	3
Im Konfirmandenunterricht habe ich angefangen, an den Lehren der Kirche zu zweifeln	11
Durch den Konfirmandenunterricht wurde ich gezwungen, den Gottesdienst zu besuchen	28

38% der Befragten geben an, daß sie den Unterrichtenden im Konfirmandenunterricht in sehr guter Erinnerung haben. Für 31% hatte der Konfirmandenunterricht eigentlich keine Bedeutung und 30% sind gerne zum Konfirmandenunterricht gegangen. Immerhin meinen noch 28%, daß sie durch diese kirchliche Veranstaltung zum Gottesdienst gezwungen wurden und 20% stellen die Inhalte des Konfirmandenunterrichts in Frage.

Ähnlich wie bei der HILD-Untersuchung (Hild, 1974, Seite 152ff.) wird dem Unterrichtenden im Konfirmandenunterricht ein höherer Stellenwert zugeordnet als dem Unterricht selbst.

TABELLE 29: Konzeptionszuordnungen verglichen mit
Erinnerungen an die Konfirmandenzeit

Frage 50: Wenn Sie sich an Ihre eigene
Konfirmandenzeit erinnern,
welche Meinung haben Sie
jetzt dazu?
(Mehrfachnennungen)

(n=502)	EU	HRU	PRORU	SCHORU	POLRU
Total %	8	20	66	64	28
Den Pastor/Pfarrer, der den Konfirmandenunterricht hielt, habe ich in sehr guter Erin- nerung	12	27	76	51	25
Der Konfirmandenunterricht hat für mich eigentlich keine Bedeutung	10	12	71	71	36
Zum Konfirmandenunterricht bin ich gerne gegangen	4	9	74	58	25
Durch den Konfirmandenunter- richt wurde ich gezwungen, den Gottesdienst zu besuchen	2	9	60	70	42
Im Konfirmandenunterricht hat man versucht, mich zu zwingen, etwas zu glauben, was man als Kind gar nicht verstehen kann	3	15	51	63	54
Durch den Konfirmandenunter- richt habe ich angefangen, an den Lehren der Kirche zu zweifeln	0	15	59	55	53

Die Voten der Vertreter der EVANGELISCHEN UNTERWEISUNG weisen hin-
sichtlich der Erinnerung an den Pastor/Pfarrer und der Bedeutung
für sie keine besonderen Auffälligkeiten aus.

Vertreter des BIBEL-HERMENEUTISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS dagegen
haben überdurchschnittlich (27%) den Pastor/Pfarrer in sehr guter
Erinnerung.

Vertreter des PROBLEM-THEMENORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHTS votierten hoch besetzt mit 76 bzw. 74% für die sehr gute Erinnerung an den Unterrichtenden im Konfirmandenunterricht sowie dafür, daß sie gerne zum Konfirmandenunterricht gegangen sind. Dem stehen allerdings 71% derjenigen gegenüber, für die er eigentlich keine Bedeutung hat.

Eine Akzentverschiebung findet bei den Vertretern des SCHÜLER-ORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHTS statt. Hier votierten mehr Religionslehrkräfte für die Negativerinnerungen. Für 71% hat er eigentlich keine Bedeutung und 70% geben an, daß sie durch ihn zum Gottesdienstbesuch gezwungen wurden.

Noch deutlicher werden die Negativerinnerungen an den Konfirmandenunterricht bei den Vertretern des POLITISCH-GESELLSCHAFTSKRITISCH ORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHTS. Hier votierten 54% für die Antwortdimension „... versucht, mich zu zwingen, etwas zu glauben, was man als Kind gar nicht verstehen kann“, zu 53% haben sie angefangen, an den Lehren der Kirche zu zweifeln und letztlich hat für 36% dieser Gruppe der Konfirmandenunterricht eigentlich keine Bedeutung.

ZUSAMMENFASSUNG:

Die am meisten gewählte Antwortvorgabe „... Pastor/Pfarrer in sehr guter Erinnerung“ (insgesamt 38% der Stichprobe) wählten vornehmlich die Vertreter des hermeneutischen und des problem-themenorientierten Ansatzes. Eigentlich keine Bedeutung hat er dagegen für alle problem-themenorientierten Konzeptionsvertreter. Gerne zum Konfirmandenunterricht sind ausgeprägt nur Vertreter des problem-themenorientierten Ansatzes gegangen, während die Negativeerfahrung „Zwang zum Gottesdienstbesuch“ besonders von den Vertretern des politisch-gesellschaftskritisch orientierten und des schülerorientierten Ansatzes gewählt wurde. Starke Ausprägung erfährt bei den Vertretern des politisch-gesellschaftskritisch orientierten Religionsunterrichts die Negativerinnerung „... gezwungen worden, etwas zu glauben, was man nicht verstehen kann“ und die Ansicht, daß sie durch den Konfirmandenunterricht angefangen haben, an den Lehren der Kirche zu zweifeln.

TABELLE 30: Gottesdienstbesuch nach der Konfirmation und Mitgliedschaft in einer kirchlichen Gruppe in der Kindheit/Jugend

Frage 51: Haben Sie nach Ihrer Konfirmation weiterhin den Gottesdienst besucht?

Frage 54: Waren Sie während Ihrer Kindheit/Jugend Mitglied einer kirchlichen Gruppe/Arbeitsgemeinschaft/CVJM?

(n=502)	%
---------	---

Frage 51:

Gottesdienstbesuch nach der Konfirmation

Ja, häufig und regelmäßig	35
Ja, manchmal	40
Nein, eigentlich nicht	21
keine Antwort	4

Frage 54:

Mitgliedschaft in einer kirchlichen Gruppe

Ja, ich war über einen längeren Zeitraum Mitglied	37
Ja, ab und zu habe ich an solchen Gruppen teilgenommen	17
Nein, ich war nicht Mitglied	43
Keine Antwort	3

Eine deutliche Abnahme verzeichnet der Gottesdienstbesuch der Befragten nach der Konfirmandenzeit (cfr. Tabelle 26). Nur noch 35% besuchten ihn häufig und regelmäßig, während 21% ihn nicht mehr besuchten. Zu 43% waren sie nicht an der kirchlichen Jugendarbeit beteiligt. Die These, daß der Konfirmandenunterricht mehr die Jugendlichen aus der Kirche herauskonfirmiert, anstatt sie in das Gemeindeleben einzuführen, scheint sich hier zu bestätigen. Fast deckungsgleich die Voten für den häufigen und regelmäßigen Gottes-

dienstbesuch und die Beteiligung an kirchlicher Jugendarbeit (35 bzw. 37%). Zu vermuten ist, daß die Bindung an die Ortsgemeinde qua Gottesdienstbesuch gleichzeitig ein Engagement in kirchlichen Gruppen bedeutet.

TABELLE 31: Konzeptionszuordnungen verglichen mit Gottesdienstbesuch nach der Konfirmation und Mitgliedschaft in einer kirchlichen Jugendgruppe

Fragen 51 und 54: siehe Tabelle 30

(n=502)	EU	HRU	PRORU	SCHORU	POLAU
Total %	8	20	66	64	28

Frage 51:

Gottesdienstbesuch nach der Konfirmation

Ja, häufig und regelmäßig	7	21	76	65	28
Ja, manchmal	6	21	62	61	33
Nein, eigentlich nicht	15	12	56	68	22

Frage 54:

Mitgliedschaft in einer kirchlichen Jugendgruppe

Ja, über einen längeren Zeitraum Mitglied	11	20	57	58	28
Ja, ab und zu an solchen Gruppen teilgenommen	4	28	62	62	30
Nein, nicht Mitglied gewesen	7	19	74	70	29

Vertreter der EVANGELISCHEN UNTERWEISUNG sind überproportional nach ihrer Konfirmation nicht mehr zum Gottesdienst gegangen, während sie nicht ausgesprochen weniger als mehr Mitglieder von kirchlichen Jugendgruppen waren.

Die Vertreter des BIBEL-HERMENEUTISCHEN ANSATZES dagegen sind teils häufig und regelmäßig, teils auch nur manchmal (21% zu 12%) auch nach der Konfirmation noch zum Gottesdienst gegangen. Überdurchschnittlich haben sie auch (28%) ab und zu an kirchlicher Jugendarbeit teilgenommen.

Mitglieder der Gruppe der PROBLEMORIENTIERTEN Religionslehrkräfte sind überproportional (76% gegenüber 56%) auch nach der Konfirmation noch zum Gottesdienst gegangen, waren aber auffälligerweise weniger Mitglieder von evangelischen Jugendgruppen (74%).

Vertreter des SCHÜLERORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHTS zeigen keine interpretierbaren Merkmale hinsichtlich des Gottesdienstbesuchs nach der Konfirmation (65% häufig und regelmäßig gegenüber 68% eigentlich nicht). Sie waren aber auch etwas Überdurchschnittlich (70 zu 64%) nicht an kirchlicher Jugendarbeit beteiligt.

Religionslehrkräfte, die sich dem POLITISCH-GESELLSCHAFTSKRITISCH-ORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT zuordneten, weisen kaum Unterschiede hinsichtlich des Gottesdienstbesuchs nach der Konfirmation sowie der Mitgliedschaft in einer kirchlichen Arbeitsgruppe aus.

ZUSAMMENFASSUNG:

Überdurchschnittlich häufig und regelmäßig den Gottesdienst besucht haben lediglich die Vertreter des problem-themenorientierten Religionsunterrichts. Die Mitgliedschaft in kirchlichen Jugendgruppen verteilt sich relativ gleichmäßig mit der Ausnahme, daß besonders Vertreter des problem-themenorientierten und des schülerorientierten Religionsunterrichts keine Mitglieder von kirchlichen Arbeitsgruppen waren. Zu vermuten ist, daß sich diese Vertreter äußerst indifferent gegenüber kirchlichen Angeboten verhielten.

TABELLE 32: Erinnerung an den eigenen Religionsunterricht

Frage 55: Wenn Sie sich an den Religionsunter-
erinnern, an dem Sie als Schüler selbst
teilgenommen haben, welche Erinnerung
haben Sie daran vor allem?
(Mehrfachantworten)

(n=502)	%
Der Religionsunterricht hat die Bibel für mich sehr wichtig werden lassen	14
Der Religionsunterricht hat mich eigentlich vorwiegend gelangweilt	50
Der Religionsunterricht hat mich bewogen, Religionslehrer zu werden	12
Eigentlich habe ich keine Erinnerung mehr an den Religionsunterricht	28

Die Hälfte der befragten Religionslehrkräfte gibt an, daß sie der Religionsunterricht, an dem sie als Schüler teilgenommen haben, vorwiegend gelangweilt hat. Nur 12% der Befragten hatte der Religionsunterricht motiviert, selbst Religionslehrkraft zu werden, während 28% keine Erinnerung mehr an ihn haben. Lediglich für 14% der Stichprobe hatte der Religionsunterricht auch inhaltliches Gewicht.

TABELLE 33: Konzeptionszuordnungen verglichen mit Erinnerung an den eigenen Religionsunterricht

Frage 55: (siehe oben)

(n=502	EU	HRU	PRORU	SCHORU	POLRU
Total %	8	20	66	64	28
Der Religionsunterricht hat mich vorwiegend gelangweilt	4	20	71	64	29
Eigentlich keine Erinnerung mehr	10	18	70	57	19
... hat mich bewogen, Religions- lehrer zu wurden	11	28	60	59	19

In der EVANGELISCHEN UNTERWEISUNG lassen sich keine nennenswerten Zusammenhänge bei dieser Korrelation feststellen.

Deutlich überdurchschnittlich mit 28% votierten die Vertreter des BIBEL-HERMENEUTISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS für die Antwort „Der Religionsunterricht hat mich dazu bewogen, Religionslehrer zu werden“, während die anderen beiden Votierungen sich nicht vom Durchschnitt abheben.

Auch die Voten der Vertreter des PROBLEM-THEMENORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHTS votierten relativ durchschnittlich, wobei allerdings ein kleiner Überhang hinsichtlich der Antwort „Der Religionsunterricht hat mich eigentlich überwiegend gelangweilt“ (71%) feststellbar ist.

Durchschnittlich hat der eigene Religionsunterricht die Vertreter des POLITISCH-GESELLSCHAFTSKRITISCH ORIENTIERTEN ANSATZES gelangweilt (29%).

ZUSAMMENFASSUNG:

Etwas überdurchschnittlich gelangweilt hat der eigene Religionsunterricht nur die Vertreter der problem-themenorientierten Konzeption. Die Antwortvorgabe „... habe eigentlich keine Erinnerung mehr an den Religionsunterricht“ wurde fast durchschnittlich von den Vertretern der Evangelischen Unterweisung, des bibel-hermeneutischen Ansatzes und des problem-themenorientierten Religionsunterrichts gewählt, während Vertreter des schülerorientierten und des politisch-gesellschaftskritisch-orientierten Ansatzes deutlich unterrepräsentiert sind. Lediglich die Vertreter des bibel-hermeneutischen Ansatzes in den religionspädagogischen Konzeptionen sind durch den eigenen Religionsunterricht überproportional dazu bewogen worden, selbst Religionslehrkräfte zu werden.

TABELLE 34: Bedeutungsdimension der Bibel
für Religionslehrkräfte

Frage 59: Die Bibel hat für viele Menschen
eine unterschiedliche Bedeutung.
Welche Bedeutung hat sie für Sie?
(Mehrfachantworten)

(n=502)	%
Für mich ist die Bibel die Grundlage des christlichen Glaubens für alle Zeiten	44
Für mich ist die Bibel eine Sammlung von Gottes Worten	10
Für mich ist die Bibel eine Sammlung von wichtigen Erfahrungen, die ein- zelne Menschen und Gruppen gemacht haben	80
Für mich ist die Bibel ein Märchen- buch mit religiösen Erzählungen	1
Für mich ist die Bibel ein Buch wie jedes andere	2

Die Antwortmöglichkeiten der Frage 59 enthalten vier Dimensionen,
und zwar

- die traditionell-individualisierte religiöse
Dimension (...Grundlage aller Zeiten)
- zwei distanzierte bzw. relativierende Positionen
(Märchenbuch und Buch wie jedes andere)
- die theologische Dimension
(Sammlung von Gottes Worten)
- die überindividuell-verarbeitete Bedeutungs-
dimension (Sammlung wichtiger Erfahrungen von
Menschen und Gruppen)

80% der Befragten wählten die überindividuell-verarbeitete Bedeu-
tungsdimension, 44% noch die unspezifischste der Positionen, die
traditionell-individualisierte und nur 10% der Stichprobe votierten
für den theologischen Bedeutungsgehalt der Bibel. Distanzierte bzw.
relativierende Positionen treten kaum auf.

TABELLE 35: Konzeptionszuordnungen verglichen mit
Bedeutungsdimensionen der Bibel

Frage 59: siehe Tabelle 34

(n=502)	EU	HU	PRORU	SCHORU	POLRU
Total %	8	20	66	64	28
Für mich ist die Bibel eine Sammlung von wichtigen Er- fahrungen, die einzelne Menschen und Gruppen ge- macht haben	7	18	67	68	32
Für mich ist die Bibel die Grundlage des christlichen Glaubens für alle Zeiten	8	38	67	56	11
Für mich ist die Bibel eine Sammlung von Gottes Worten	18	37	51	57	8

Während die überindividuell-verarbeitete und traditionell-individualisierte Bedeutungsdimension der Bibel für die Vertreter der EVANGELISCHEN UNTERWEISUNG gleichwertig vertreten ist, ragt die theologische Bedeutungsdimension der Bibel (...Sammlung von Gottes Worten) mit 18% deutlich hervor.

Vertreter des BIBEL-HERMENEUTISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS votierten zwar noch durchschnittlich für die überindividuell-verarbeitete Bedeutungsdimension, für sie ist die Bibel jedoch hoch besetzt traditionell-individualisiert (...Grundlage aller Zeiten) mit 38% und theologisch dimensioniert (...Sammlung von Gottes Worten) mit 37%.

Für die Vertreter des PROBLEM-THEMENORIENTIERTEN ANSATZES dagegen ist die Bibel weniger (51%) eine Sammlung von Gottes Worten als eine Sammlung von wichtigen Erfahrungen, die einzelne Menschen und Gruppen gemacht haben (67%) und die Grundlage des christlichen Glaubens für alle Zeiten (67%), wobei diese Voten fast exakt der Gesamtvotierung dieser Gruppe entsprechen (66%).

Für die Vertreter des SCHÜLERORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHTS ist die Bedeutungsdimension der Bibel weniger gekennzeichnet von der theologischen und traditionell-individualisierten Position als von der Überindividuell-verarbeiteten (... wichtige Erfahrungen von einzelnen Menschen und Gruppen) mit 68% gegenüber durchschnittlich 64% der Voten für diese Konzeption.

Ähnlich wie beim schülerorientierten Ansatz votierten die Vertreter des POLITISCH-GESELLSCHAFTSKRITISCH ORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHTS. Hier ist die Überindividuell-verarbeitete Bedeutungsdimension der Bibel mit 32% gegenüber den anderen Positionen mit nur 11 bzw. 8% eindeutig bevorzugte Position.

ZUSAMMENFASSUNG:

Die Überindividuell-verarbeitete Bedeutungsdimension der Bibel als Sammlung von wichtigen Erfahrungen, die einzelne Menschen und Gruppen gemacht haben, verteilt sich nahezu gleichmäßig auf alle Konzeptionen (sie erfuhr mit 80% die höchste Votierung). Die traditionell-individualisierte Dimension (Grundlage des christlichen Glaubens für alle Zeiten), die als unspezifische der Dimensionen noch von 44% der Befragten gewählt wurde, findet sich nur hoch besetzt bei den Vertretern des bibel-hermeneutischen Ansatzes, während die nur mit 10% der Stichprobe bedachte Votierung der theologischen Dimension (Sammlung von Gottes Worten) sich stark ausgeprägt sowohl bei den Vertretern der Evangelischen Unterweisung als auch denen des bibel-hermeneutischen Religionsunterrichts findet.

TABELLE 36: Gottesvorstellungen

Frage 57: Wenn Sie Gott beschreiben sollten,
welcher der folgenden Aussagen
trifft Ihrer Meinung nach für Gott
vor allem zu?
(Mehrfachnennungen)

(n=502)	%
Meiner Meinung nach kann man Gott gar nicht beschreiben	44
Gott ist der Schöpfer der Erde und der Menschen	33
Gott bedeutet der Wunsch nach Frieden	37
Gott sieht alles und bestraft Böses	1
Gott ist der Vater aller Menschen	17
Gott ist ungerecht	1
Gott ist im Himmel	1
Gott bedeutet Gerechtigkeit	27
Gott bedeutet die Sehnsucht nach dem wahren Leben	40
Gott sorgt für Frieden zwischen streitenden Menschen	4
Meiner Meinung nach gibt es Gott gar nicht	3

Die Antwortvorgaben auf Frage 57 enthalten folgende Bedeutungs-
dimensionen:

- zwei ablehnend-distanzierte Positionen
(Gott ist nicht beschreibbar bzw. Gott
gibt es gar nicht)
- eine biblisch-theologisch fundamental abgeleitete
Vorstellung (Gott ist der Schöpfer der Erde und
des Menschen)
- eine negative bzw. kritisierende Position
(Gott ist ungerecht)
- drei individuell-personalisierte Positionen (Gott
sieht alles/Gott sorgt für Frieden/Gott ist Vater)

- drei symbolisch-Übertragene und verarbeitete Dimensionen (Gott bedeutet der Wunsch nach Frieden/ Gott bedeutet Gerechtigkeit/Gott bedeutet die Sehnsucht nach dem wahren Leben)
 - eine gegenständliche Vorstellung (Gott ist im Himmel)
-

44% der Befragten ordneten sich der mehr ablehnend-distanzierten Position zu, daß Gott gar nicht beschreibbar sei. Dem stehen jedoch fast ebenso hoch mit 40% der Stichprobe die symbolisch-Übertragene und verarbeitete Bedeutungsdimension „Gott bedeutet die Sehnsucht nach dem wahren Leben“ gegenüber. In diese Bedeutungskategorie fallen auch mit 37% bzw. 27% die Antwortvorgaben „Gott bedeutet der Wunsch nach Frieden“ und „Gott bedeutet Gerechtigkeit“. Die mehr biblisch-theologisch fundamental abgeleitete Vorstellung „Gott ist der Schöpfer der Erde und der Menschen“ findet sich mit 33%, während die individuell-personalisierte Position „Gott ist der Vater aller Menschen“ noch von 17% der Stichprobe genannt wurde. Neben der Position der Unbeschreibbarkeit Gottes (Bilderverbot Ex 20,4) sind stark die symbolisch-Übertragenen und verarbeiteten Bedeutungsdimensionen gewählt worden, wobei immerhin noch ein Drittel der Befragten die biblisch-theologisch fundamental abgeleitete Vorstellung übernimmt. Die anderen fünf Antwortvorgaben wurden kaum gewählt.

TABELLE 37: Konzeptionszuordnungen verglichen
mit Gottesvorstellungen

Frage 57: Wenn Sie Gott beschreiben sollten,
welche der folgenden Aussagen
trifft Ihrer Meinung nach für Gott
vor allem zu?
(Mehrfachnennungen)

(n=502)	EU	HRU	PRORU	SCHORU	POLRU
Total %	8	20	66	64	28
Meiner Meinung nach kann man Gott gar nicht beschreiben	8	21	74	71	31
Gott bedeutet die Sehnsucht nach dem wahren Leben	5	18	68	62	22
Gott bedeutet der Wunsch nach Frieden	2	13	65	71	37
Gott bedeutet Gerechtigkeit	2	24	73	66	34
Gott ist der Schöpfer der Erde und des Menschen	12	34	70	51	12
Gott ist der Vater aller Menschen	14	38	74	52	10

In der EVANGELISCHEN UNTERWEISUNG findet sich lediglich die individuell-personalisierte Position „Gott ist der Vater aller Menschen“ mit 14% hochbesetzt. Während die Bedeutung „Gott ist der Schöpfer der Erde und des Menschen“ zwar noch überdurchschnittlich (12%) gewählt wurde, fallen die symbolisch-übertragenen und verarbeiteten Positionen deutlich zurück.

Noch stärker ausgeprägt finden sich die individuell-personalisierte Position (Gott ist Vater) mit 38% und die biblisch-theologisch fundamental abgeleitete Bedeutung (Gott ist Schöpfer) mit 34% bei den Vertretern des BIBEL-HERMENEUTISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS. Die mehr symbolischen Positionen fallen jedoch nicht so sehr zurück wie bei der Evangelischen Unterweisung.

74% der Vertreter des PROBLEM-THEMENORIENTIERTEN ANSATZES votierten für die Unbeschreibbarkeit Gottes, ebenso hoch ist jedoch die individuell-personalisierte Bedeutungsdimension (Gott ist der Vater aller Menschen). Mit 73% kommt hier jedoch noch die symbolisch-übertragene und verarbeitete Bedeutungsdimension (Gott bedeutet Gerechtigkeit) hinzu.

Ähnlich wie beim problemorientierten Unterricht, jedoch stärker akzentuiert beschreiben die Vertreter des SCHÜLERORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHTS Gott. Jeweils 71% votierten für die Unbeschreibbarkeit Gottes oder auch für die symbolisch-übertragene und verarbeitete Position (Gott bedeutet der Wunsch nach Frieden). Biblisch-theologisch fundamental abgeleitete und individuell-personalisierte Positionen fallen deutlich unter den Durchschnitt.

Vertreter des POLITISCH-GESELLSCHAFTSKRITISCH ORIENTIERTEN ANSATZES dagegen votierten wesentlich mit 37 bzw. 34% nur für die symbolisch-übertragene und verarbeitete Bedeutungsdimension Gottes (Gott bedeutet der Wunsch nach Frieden, ... Gerechtigkeit). Auch hier fallen die fundamentalen und personalisierten Positionen deutlich unter den Durchschnitt dieser Gruppe.

ZUSAMMENFASSUNG:

Besondere Ausprägung erhält die ablehnend-distanzierte Gottesvorstellung (Gott ist nicht beschreibbar) in den Konzeptionen des problem-themenorientierten und des schülerorientierten Religionsunterrichts, während die anderen Konzeptionen sich relativ gleichmäßig verteilen. Die symbolisch-übertragenen und verarbeiteten Bedeutungsdimensionen (Gott bedeutet Sehnsucht nach dem Leben, ... Wunsch nach Frieden, ... Gerechtigkeit) finden sich mit geringen Ausnahmen durchschnittlich gewählt, besondere Ausprägung erhalten sie aber in den Konzeptionen des schülerorientierten, problem-themenorientierten und noch stärker in den politisch-gesellschaftskritisch orientierten Konzeptionen. Biblisch-theologisch mehr fundamental abgeleitete Positionen dagegen dominieren im hermeneutischen Ansatz und etwas in der Evangelischen Unterweisung und im problem-themenorientierten Religionsunterricht, weniger in den anderen Konzeptionen. Die individuell-personalisierte Position (Gott ist der Vater aller Menschen) findet sich ausgeprägt nur in

der Evangelischen Unterweisung und im hermeneutischen Ansatz, sowie bemerkenswert hoch votiert auch im problem-themenorientierten Religionsunterricht. Die Konzeptionen des schülerorientierten und des politisch-gesellschaftskritisch orientierten Religionsunterrichts dagegen fallen hier deutlich unter den Durchschnitt.

TABELLE 38: Bedeutungsdimensionen der Person Jesus

Frage 56: Welche Bedeutung hat Jesus
für Sie persönlich?
(Mehrfachantworten)

(n=502)	%
Jesus bedeutet mir eigentlich kaum etwas	2
Jesus ist für mich der Sohn Gottes	34
Jesus ist für mich ein großes Vorbild	29
Jesus ist für mich ein sehr frommer Mensch	2
Jesus ist jemand für mich, der sich für andere Menschen eingesetzt hat und dafür getötet wurde	54
Jesus ist für mich die Sehnsucht nach dem wahren Leben	23
Jesus ist jemand für mich, der sich für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt eingesetzt hat	74
Jesus ist jemand für mich, der sich dafür eingesetzt hat, daß man seine Feinde liebt	49

Die Antwortvorgaben enthalten folgende Bedeutungsdimensionen:

- eine negierende Dimension
(Jesus bedeutet mir eigentlich kaum etwas)
- eine traditionell-theologisch abgeleitete Bedeutung (Jesus ist für mich der Sohn Gottes)
- zwei individuelle Bedeutungen (Jesus ist für mich ein großes Vorbild/ Jesus ist für mich ein sehr frommer Mensch)
- eine abstrahierte und verarbeitete Dimension
(Jesus bedeutet für mich die Sehnsucht nach dem wahren Leben)

- drei interpretierende und generalisierende Bedeutungspositionen (Jesus ist jemand für mich, der sich für andere Menschen eingesetzt hat und dafür getötet wurde/ Jesus ist jemand für mich, der sich für Frieden und Gerechtigkeit eingesetzt hat/ Jesus ist jemand für mich, der sich dafür eingesetzt hat, daß man seine Feinde liebt)
-

Die interpretierenden und generalisierenden Bedeutungen für Jesus wurden von den Befragten deutlich bevorzugt. 74, 54 und 49% der Stichprobe entschieden sich hierfür. Die theologisch-abgeleitete Bedeutung „Jesus ist für mich der Sohn Gottes“ - immerhin die zentrale Aussage des Christentums - wurde nur von 34% der Befragten gewählt, während sich die persönlichen Bedeutungsfelder (Jesus als Vorbild, als sehr frommer Mensch) mit 29% bzw. nur 2% finden. 23% der Befragten sehen in Jesus die Sehnsucht nach dem wahren Leben. Negierende Positionen finden sich kaum.

Dieser Befragungsteil weist nach, daß die untersuchten Religionslehrkräfte hoch besetzt Jesus interpretierend und generalisierend deuten, während nur ein Drittel der Stichprobe sich für die klassisch-theologische Bedeutung von Jesus als Sohn Gottes entscheiden konnte.

TABELLE 39: Konzeptionszuordnungen verglichen mit
der persönlichen Bedeutung der Person Jesus

Frage 56: Welche Bedeutung hat Jesus für
Sie persönlich?
(Mehrfachantworten)

(n=502)	EU	HARU	PROURU	SCHORU	POLAU
Total %	8	20	66	64	28
Jesus ist jemand für mich, der sich für Frieden und Gerechtig- keit in der Welt eingesetzt hat	5	16	70	66	33
Jesus ist jemand für mich, der sich für andere Menschen einge- setzt hat und dafür getötet wurde	9	12	68	70	35
Jesus ist jemand für mich, der sich dafür eingesetzt hat, daß man seine Feinde liebt	6	19	74	65	30
Jesus ist für mich der Sohn Gottes	8	32	70	65	13
Jesus ist für mich ein großes Vorbild	8	27	65	65	26
Jesus ist für mich die Sehn- sucht nach dem wahren Leben	10	33	69	49	21

Die sechs ausgesuchten Bedeutungsfelder für Jesus verteilen sich
relativ gleichmäßig ohne besondere Ausprägungen bei den Vertretern
der EVANGELISCHEN UNTERWEISUNG.

Starke Ausprägungen erscheinen dagegen bei den Vertretern des
BIBEL-HERMENEUTISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS. Hier sind es besonders
die abstrahierte und verarbeitete Bedeutungsdimension (Sehnsucht
nach dem wahren Leben mit 33%), die traditionell-theologische
(Jesus ist für mich der Sohn Gottes) mit 32% sowie die individuelle
Bedeutung „Jesus ist für mich ein großes Vorbild“ mit 27%. Inter-
pretierende und generalisierende Bedeutungsfelder finden sich
dagegen unterrepräsentiert.

Bei den Vertretern der PROBLEM-THEMENORIENTIERTEN KONZEPTION findet sich zwar eine der drei interpretierenden und generalisierenden Bedeutungsdimensionen hoch besetzt (Jesus ist jemand für mich, der sich dafür eingesetzt hat, daß man seine Feinde liebt) mit 74%, während die anderen Antwortvorgaben sich noch im Durchschnitt bewegen. Die klassisch-theologische Bedeutung für Jesus als dem Sohn Gottes liegt mit 70% noch im Durchschnitt der Zuordnungen.

Beim SCHÜLERORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHT findet sich lediglich eine der drei interpretierenden und generalisierenden Positionen zu Jesus hoch besetzt (... der sich für andere Menschen eingesetzt hat und dafür getötet wurde mit 70%). Die anderen Positionen sind bis auf die abstrahierte und verarbeitete Position (...Sehnsucht nach dem wahren Leben mit nur 49%) durchschnittlich votiert worden.

Die interpretierenden und generalisierenden Bedeutungsdimensionen für Jesus sind am stärksten bei den Vertretern des POLITISCH-GESELLSCHAFTSKRITISCH ORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHTS zu finden. Hier fällt besonders die mit weniger als der Hälfte des Durchschnitts gewählte Position „Jesus ist für mich der Sohn Gottes“ (13%) besonders auf.

ZUSAMMENFASSUNG:

Interpretierende und generalisierende Bedeutungsdimensionen für Jesus finden sich durchschnittlich in allen Konzeptionen. Besondere Ausprägungen erhalten diese Bedeutungen für Jesus bei den Vertretern des politisch-gesellschaftskritischen und des problem-themenorientierten Ansatzes. Der klassisch-theologischen Bedeutung von Jesus ordneten sich ausgeprägt nur die Vertreter des bibel-hermeneutischen Ansatzes zu, während die Vertreter des problem-themenorientierten Ansatzes hier etwas überdurchschnittlich votierten. Ebenfalls hat der Vorbildcharakter eine besondere Beachtung bei den Vertretern des bibel-hermeneutischen Ansatzes gefunden, während die anderen

Konzeptionsvertreter diese Bedeutungsdimension durchschnittlich wählten. Für den gleichen Personenkreis gilt hochbesetzt die abstrahierte und verarbeitete Bedeutungsdimension „Jesus ist für mich die Sehnsucht nach dem wahren Leben“.

Auch dieser Befragungsteil weist nach, daß die befragten Religionslehrkräfte weniger für die zentrale Bedeutung der Person Jesu im Christentum sich entschieden als für mehr interpretierende und generalisierende Bedeutungsfelder, wobei die verschiedenen Konzeptionszuordnungen deutliche Unterschiede ausweisen. (cfr. auch die Tabellen 36 und 37 (Gottesvorstellungen)).

TABELLE 40: Handlungsmerkmale von Christen

Frage 58: Woran erkennt man Ihrer Meinung
nach einen christlichen Menschen?
(Mehrfachnennungen)

(n=502)	%
Daran, daß er in der Kirche mitarbeitet	3
Daran, daß er regelmäßig in der Bibel liest	5
Daran, daß er nach einem christlichen Sinn des Lebens sucht	57
Daran, daß er regelmäßig den Gottesdienst besucht	4
An seiner Toleranz anderen Menschen gegenüber	63
Daran, daß er sein Leben stark nach der Bibel ausrichtet	18
An seiner Hilfsbereitschaft anderen Menschen gegenüber	62
Daran, daß er sich dafür einsetzt, daß man seine Feinde liebt	31
An seinem Einsatz für Frieden und Gerechtig- keit in der Welt	70
Das weiß ich nicht	9

Die Antwortvorgaben der Frage 58 bieten folgende Merkmalsdimen-
sionen an:

- zwei Ebenen der kirchlichen Partizipation
(Daran, daß er in der Kirche mitarbeitet/
daß er regelmäßig den Gottesdienst besucht)
- die Ebene der individuell-religiösen Orien-
tierung (Daran, daß er regelmäßig in der
Bibel liest)
- eine individuell-reflektierte Position (Daran,
daß er nach einem christlichen Sinn des Lebens
sucht)
- drei individuell-handlungsorientierte Dimen-
sionen (Toleranz und Hilfsbereitschaft/ Aus-
richtung des Lebens nach der Bibel)

- zwei Überindividuell-gesellschaftspolitisch orientierte Merkmale (Daran, daß er sich dafür einsetzt, daß man seine Feinde liebt/ An seinem Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt)
- die Restkategorie „Das weiß ich nicht“

70% der Stichprobe votierten für die Überindividuell-gesellschaftspolitische Orientierung als eindeutiges Merkmal für einen christlichen Menschen. Fast identisch mit 63 bzw. 62% werden die Merkmalsbereiche Toleranz und Hilfsbereitschaft angegeben. Über die Hälfte der Befragten (57%) meinen einen christlichen Menschen daran zu erkennen, daß er nach einem christlichen Sinn des Lebens sucht. Die individuell-handlungsorientierte Kategorie „Ausrichtung des Lebens nach der Bibel“ wählten noch 18% der Befragten, während die Ebenen der kirchlichen Partizipation (Mitarbeit in der Kirche und Gottesdienstbesuch) kaum Beachtung finden (3 bzw. 4%).

TABELLE 41: Konzeptionszuordnungen verglichen mit Handlungsmerkmalen von Christen

Frage 58: Woran erkennt man Ihrer Meinung nach einen christlichen Menschen?
(Mehrfachantworten)

(n=502)	EU	HU	PRORU	SCHORU	POLRU
Total %	8	20	66	64	28
An seinem Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt	4	19	42	72	30
An seiner Hilfsbereitschaft und Toleranz anderen Menschen gegenüber (identische Werte)	7	21	74	64	28
Daran, daß er nach einem christlichen Sinn des Lebens sucht	9	27	70	62	23
Daran, daß er sein Leben stark nach der Bibel ausrichtet	16	32	59	61	8
Das weiß ich nicht	14	18	42	72	30

Starke Ausprägung findet in der EVANGELISCHEN UNTERWEISUNG nur die individuell-handlungsorientierte Position (Ausrichtung des Lebens stark nach der Bibel) mit 16% und die Restkategorie „Das weiß ich nicht“ mit 14%, während die Überindividuell-gesellschaftspolitische Orientierung weniger Beachtung findet (4%).

Für die Vertreter des BIBEL-HERMENEUTISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS findet sich mit deutlich überdurchschnittlicher Votierung die individuell-handlungsorientierte Vorgabe „Daran, daß er sein Leben stark nach der Bibel ausrichtet“ (32%) und die individuell-reflektierte Position (Suche nach einem christlichen Sinn des Lebens) mit 27%. Die anderen Kategorien werden durchschnittlich beantwortet.

Bei der Gruppe der Vertreter des PROBLEM-THEMENORIENTIERTEN ANSATZES ist die individuell-handlungsorientierte Position (Toleranz und Hilfsbereitschaft) besonders stark ausgeprägt (74%), aber auch hier (cfr. Tabelle 38) mit etwas überdurchschnittlicher Votierung für die individuell-reflektierte Position „Suche nach einem christlichen Sinn des Lebens“ mit 70%, während die anderen Vorgaben unterdurchschnittlich gewählt wurden.

Extrem hoch dagegen sowohl die Überindividuell-gesellschaftspolitisch orientierte Position (Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt) mit 72% der Vertreter des SCHÜLERORIENTIERTEN ANSATZES als auch die Restkategorie (72%) „Das weiß ich nicht“. Auch hier sind alle anderen Antwortvorgaben fast gleichwertig gewählt worden.

Bis auf die hier äußerst gering votierte Kategorie „Ausrichtung des Lebens stark nach der Bibel“ mit nur 8% finden sich die Vertreter des POLITISCH-GESELLSCHAFTSKRITISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS fast gleichmäßig verteilt auf alle ausgesuchten Antwortvorgaben.

ZUSAMMENFASSUNG:

Mit Abstand am deutlichsten votierten für die Überindividuell-gesellschaftspolitische Position hinsichtlich der Handlungsmerkmale für einen christlichen Menschen die Vertreter des schüler-

orientierten Ansatzes in den Konzeptionen. Hilfsbereitschaft und Toleranz als individuell-handlungsorientierte Merkmale finden sich dagegen ausgeprägt bei den Vertretern des problem-themen-orientierten Ansatzes, während die individuell-reflektierte Position „Suche nach einem christlichen Sinn des Lebens“ vornehmlich von Vertretern des hermeneutischen Unterrichts gewählt wurde. Die Ausrichtung des Lebens stark nach der Bibel als Handlungsmerkmal für einen christlichen Menschen wurde deutlich und hoch besetzt von den Vertretern der Evangelischen Unterweisung und des bibel-hermeneutischen Ansatzes gewählt. Die Restkategorie verteilt sich vornehmlich auf die Konzeptionen der Evangelischen Unterweisung und des schülerorientierten Ansatzes.

Festzuhalten bleibt, daß die befragten Religionslehrkräfte primär überindividuell-gesellschaftspolitisch orientierte und individuell-reflektierte Handlungsmerkmale für einen christlichen Menschen nennen, die kaum im Zusammenhang mit kirchlicher Partizipation stehen.

TABELLE 42: Begründungen für die Kirchenmitgliedschaft

Frage 40: Wie begründen Sie Ihre
Mitgliedschaft in der Kirche?
(Mehrfachnennungen)

(n=502)	%
Weil ich an Gott glaube	44
Weil ich auf kirchliche Trauung und Begräbnis nicht verzichten möchte	6
Weil ich so erzogen bin	34
Weil die Kirche politische Ziele verfolgt, die für mich wichtig sind	11
Weil ich als Religionslehrer dazu verpflichtet bin	26
Weil die Kirche mir Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens gibt	19
Weil ich die Gemeinschaft der Kirche brauche	27
Weil sie mir die Möglichkeit zu sinnvoller Mitarbeit und Hilfe gibt	20

44% der Befragten geben ihren persönlichen Gottesglauben als wichtigsten Grund für ihre Kirchenmitgliedschaft an. 1/3 der Befragten (34%) dagegen votierten für den sozialisationsbedingten Begründungszusammenhang. 26% geben juristische Gründe, und 27% votierten für die Antwortvorgabe „Weil ich die Gemeinschaft der Kirche brauche“. 20% der Stichprobe begründen ihre Mitgliedschaft in der Kirche mit der Möglichkeit zur sinnvollen Mitarbeit und Hilfe, für 19% gibt die Kirche eine Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens.

Bemerkenswert hier der geringe Anteil der Kirchenmitgliedschaftsbegründungen für den Bereich der kirchlichlichen Partizipation (cfr. auch Tabelle 40).

TABELLE 43: Konzeptionszuordnungen verglichen mit Kirchenmitgliedschaftsbegründungen

Frage 40: Wie begründen Sie Ihre Mitgliedschaft in der Kirche?
(Mehrfachnennungen)

(n=502)	EU	HRAU	PRORU	SCHORU	POLRU
Total %	8	20	66	64	28
Weil ich an Gott glaube	8	32	69	52	14
Weil ich so erzogen bin	8	15	72	60	22
Weil ich als Religionslehrer dazu verpflichtet bin	7	15	66	77	45
Weil ich die Gemeinschaft der Kirche brauche	12	40	64	64	14
Weil sie mir die Möglichkeit zu sinnvoller Mitarbeit und Hilfe gibt	13	42	64	70	24
Weil die Kirche mir Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens gibt	7	28	79	60	12
Weil die Kirche politische Ziele verfolgt, die für mich wichtig sind	0	16	88	75	63

Besonders hervorgehoben wird mit 13% bei den Vertretern der EVANGELISCHEN UNTERWEISUNG die Ebene der kirchlichen Partizipation (... Möglichkeit zu sinnvoller Mitarbeit und Hilfe), die überdurchschnittlich mit 12% noch unterstützt wird durch die Antwortvorgabe „Weil ich die Gemeinschaft der Kirche brauche“. Eventuell vorhandene politische Ziele der Kirche werden von dieser Gruppe überhaupt nicht als Kirchenmitgliedschaftsbegründung angegeben.

Stark ausgeprägt ist bei den Vertretern des BIBEL-HERMENEUTISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS auch die Ebene der kirchlichen Partizipation (42 bzw. 40%). Der persönliche Gottesglaube (32%) und daß die Kirche Antwort nach dem Sinn des Lebens gibt (28%), sind ebenfalls hochbesetzte Mitgliedschaftsbegründungen.

Außerordentlich hoch besetzt ist für die Vertreter der PROBLEM-THEMENORIENTIERTEN KONZEPTION die Kirchenmitgliedschaftsbegründung hinsichtlich der Verfolgung politischer Ziele durch die Kirche (88%). Diese Gruppe votierte sehr stark ausgeprägt auch für die Antwortvorgabe „Weil die Kirche mir Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens gibt“ mit 79%. Sinngebung und politische Ziele im Kontext von Kirche scheinen hier Gemeinsamkeiten auszuweisen. Überproportional allerdings geben diese Religionslehrkräfte auch die sozialisationsbedingte Begründung an (72%), während die anderen Antwortmöglichkeiten durchschnittlich gewählt wurden.

Neben der juristischen Begründung geben die Vertreter des SCHÜLER-ORIENTIERTEN RELIGIONSUNTERRICHTS (77%) fast ebenso hoch besetzt mit 75% die Verfolgung politischer Ziele durch die Kirche an. Diese Gruppe scheint auch überproportional (70%) an kirchlicher Partizipation interessiert zu sein. Auffallend hier aber auch die geringe Votierung (52%) für den persönlichen Gottesglauben als Teilbegründung für ihre Kirchenmitgliedschaft.

Vertreter der POLITISCH-GESELLSCHAFTSKRITISCH ORIENTIERTEN KONZEPTION weisen dagegen eindeutig und sehr stark besetzt mit 63% die Verfolgung politischer Ziele durch die Kirche als Begründung für ihre Mitgliedschaft aus. Mit 45% sehr stark ausgeprägt allerdings auch die juristische Begründung, während die geringen Votierungen für den persönlichen Gottesglauben (14%), Sinngebung durch die Kirche (12%) und das Benötigen der Gemeinschaft der Kirche (14%) eine Reduktion ihrer Mitgliedschaftsbegründung vornehmlich auf die Überstimmung ihrer eigenen politischen Zielvorstellungen mit denen der Kirche zu sein scheinen.

ZUSAMMENFASSUNG:

Der persönliche Gottesglaube als Teilbegründung für die Kirchenmitgliedschaft findet sich nur hoch besetzt bei den Vertretern des bibel-hermeneutischen Ansatzes. Vertreter der Evangelischen Unterweisung sowie des problem-themenorientierten Ansatzes votierten durchschnittlich, während die Religionslehrkräfte, die sich der schülerorientierten und der politisch-gesellschaftskritisch orien-

tierten Konzeption zuordneten, hier deutlich unterdurchschnittlich auftreten. Auch die juristische Kirchenmitgliedschaftsbegründung findet sich vornehmlich bei diesen Teilgruppen. Eine besonders hohe Zustimmung erfährt die Antwortvorgabe „Weil ich die Gemeinschaft der Kirche brauche“ bei den Vertretern des bibel-hermeneutischen Ansatzes und etwas Überdurchschnittlich bei denen der Evangelischen Unterweisung. Die gleiche Tendenz zeigt sich hinsichtlich der Ebene der kirchlichen Partizipation. Auch hier treten diese beiden Gruppen besonders stark hervor, allerdings finden sich hier auch ausgeprägt die Vertreter des schülerorientierten Ansatzes wieder. Ausgesprochen stark votierten die Vertreter des problem-themenorientierten Religionsunterrichts und die des hermeneutischen für die Antwortvorgabe „Weil die Kirche mir Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens gibt“. Für die Übereinstimmung von persönlichen und kirchlichen politischen Zielen als Teilbegründung für die Kirchenmitgliedschaft (insgesamt nur 11% der Stichprobe) votierten extrem hoch besetzt sowohl die Vertreter des politisch-gesellschaftskritisch orientierten, des problem-themenorientierten, aber auch, wenn auch nicht ganz so extrem hoch besetzt, die Vertreter des schülerorientierten Religionsunterrichts.

Auch die Ergebnisse dieser Teilbefragung zeigen mit aller Deutlichkeit an, daß kirchliche Partizipation keine wesentlich ausgewiesene Teilbegründung für die Mitgliedschaftsbegründungen der befragten Religionslehrkräfte zu sein scheint, wobei die Differenzierungen hinsichtlich der Konzeptionszuordnungen den unterschiedlichen Stellenwert allerdings auch verdeutlichen (cfr. auch Tabelle 41).

Zur Situation des evangelischen Religionsunterrichts in Niedersachsen im Schuljahr 1982/1983

TABELLE 44: Unterrichtsversorgung

Frage 17: Von welchen Lehrkräften wird an
Ihrer Schule der Religionsunter-
richt erteilt?

Erteilt wurde der Religionsunterricht nach Auskunft der 502 be-
fragten Religionslehrkräfte an ihren Schulen zu

56% von Lehrkräften mit Fakultas

35% Lehrkräften ohne Ausbildung für
das Fach evangelische Religionslehre

9 % Pastoren/innen/Pfarrern/innen

TABELLE 45: Religionsbücher und Unterrichtshilfen

Frage 10: Ist an Ihrer Schule ein Religionsbuch
für die Hand des Schülers eingeführt?

Frage 11: Wenn ja, welches/welche?
(offene Antworten)

Frage 12: Wenn ein Religionsbuch eingeführt ist,
arbeiten Sie in Ihren Klassen damit

Frage 13: Wie beurteilen Sie insgesamt das/die
von Ihnen benutzte/n Religionsbuch/-bücher?

Frage 14: Nehmen Sie für das Fach Religion Unterrichts-
hilfen (Entwürfe/Modelle etc.) in Anspruch?
(offene Antworten)

Frage 15: Falls Sie Unterrichtshilfen benutzen, wie
häufig verwenden Sie sie?

Frage 16: Falls Sie Unterrichtshilfen benutzen, welche
Verwendungsmöglichkeiten sehen Sie dabei vor-
wiegend?

In 45% aller Fälle wurde ein Religionsbuch als Schülerbuch einge-
führt. Davon entfielen 69% an die Orientierungsstufe, 32% an Grund-
schulen, 27% an Haupt- und Realschulen und nur 1% an Gymnasien.
Die Benutzung des Religionsbuches wird zu 67% mit gelegentlich
beschrieben. Als brauchbar bezeichneten 34% der Befragten die ein-

geführten Religionsbücher, 63% hielten sie für mehr oder weniger geeignet und 3% hielten sie für unbrauchbar.

Unterrichtshilfen (Entwürfe/Modelle) wurden zu 80% an den Schulen benutzt, wobei wesentlich (60%) die Modelle des Religionspädagogischen Instituts Loccum angegeben wurden. Im Gegensatz zu den eingeführten Religionsbüchern werden die Unterrichtshilfen häufig (zu 65%) verwendet. Sie werden jedoch mehr als Material für die Schüler eingesetzt als für die eigene inhaltliche Vorbereitung. Benutzt werden sie zu 36% von der Altersgruppe der bis zu 30jährigen, zu 42% von den 30-40jährigen, zu 16% noch von den 40-50jährigen und nur zu 6% von den 50-60jährigen Religionslehrkräften. Frauen nehmen sie dabei häufiger (60%) in Anspruch als Männer (40%).

TABELLE 46: Schwierigkeiten bei der Erteilung des Faches

Frage 19: Fällt Ihnen die Erteilung des Religionsunterrichts eher leichter oder schwerer als andere Fächer?

Eher leichter fällt die Erteilung des Religionsunterrichts insgesamt 22% der Befragten, während 34% mit „eher schwerer“ votierten. 44% der Befragten konnten diese Frage allerdings so nicht beantworten. Mit zunehmendem Alter fällt es den Religionslehrkräften eher leichter, das Fach zu unterrichten. Frauen neigen dabei mehr zur Kategorie „eher leichter“ als Männer.

TABELLE 47: Zukunftsbedeutung des eigenen Religionsunterrichts für die Schüler

Frage 22: Meinen Sie, daß der Religionsunterricht, den Sie erteilen, für die Zukunft Ihrer Schüler von Bedeutung ist?

Frage 23: Wenn ja, könnten Sie in Stichworten die Bedeutung nennen?

(n=502)	%
<u>Frage 22:</u>	
Ja	62
Nein	3
Weiß nicht	35

Frage 23:

(offene Antworten)	%
Der Religionsunterricht trägt positiv zur Identitätsbildung der Schüler bei	75
Die Schüler werden zu mehr Toleranz angehalten	70
Die Bibel wird für die Schüler verständlicher	62
Der Religionsunterricht trägt zur Lebenshilfe bei	58
andere Meinungen, die sich jedoch hauptsächlich auf die Zukunftsbedeutung hinsichtlich des Zusammenhangs von christlicher Glaubensüberzeugung und Lebenserwartungen der Schüler beziehen	44

Von den 62% derjenigen, die der Ansicht sind, daß der Religionsunterricht für die Zukunft ihrer Schüler von Bedeutung ist, schrieben 75%, daß ihr Religionsunterricht zur positiven Identitätsbildung beitragen würde. 70% entschieden sich für den Bereich „Toleranzbedeutung“, 62% gehen davon aus, daß die Bibel für die Schüler durch ihren Religionsunterricht verständlicher würde, was somit von den Befragten als wichtig für die Zukunft der Schüler angesehen wird. Für den Bereich „Lebenshilfe“ entschieden sich 58%. Die restlichen 44% konnten wegen der Vielfalt der freien Antworten nicht codiert werden. Geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen kaum. Lediglich der positive Beitrag zur Identitätsbildung wurde von Männern mehr angegeben als von Frauen.

TABELLE 48: Zukunftsbedeutung des Religionsunterrichts
verglichen mit dem Alter der Stichprobe

Frage 23: siehe Tabelle 47

(n=502)	Identität	Toleranz	Bibel	Lebenshilfe
Total %	75	70	62	58
bis zu 30 Jahre alt	70	70	62	28
30-40 Jahre alt	90	70	55	46
40-50 Jahre alt	68	80	65	62
50-60 Jahre alt	71	89	72	66

Die Zukunftsbedeutung „positiver Beitrag zur Identitätsbildung“ wird überdurchschnittlich von der Generation der 30 - 40jährigen vertreten, während „Toleranz“ erst mit zunehmendem Alter eine ausgeprägtere Gewichtung erfährt. Für die Zukunftsbedeutung „Die Bibel wird für die Schüler verständlicher“ votierten unterdurchschnittlich die 30 - 40jährigen, dagegen die 50 - 60jährigen besonders hoch besetzt. Auch die Zukunftsbedeutung „Beitrag zur Lebenshilfe“ wird erst mit zunehmendem Alter wichtig.

TABELLE 49: Zensurengebung im Religionsunterricht

Frage 9: Welche Noten kommen bei Ihnen
im Religionsunterricht vor?

(n=502)	%
Vorwiegend 1 - 2	1
Vorwiegend 1 - 3	14
Vorwiegend 1 - 4	21
Vorwiegend 1 - 5	15
Vorwiegend 1 - 6	3
Vorwiegend 2 - 3	8
Vorwiegend 2 - 4	25
Vorwiegend 2 - 5	5
Vorwiegend 2 - 6	0
Vorwiegend 3 - 4	0
Vorwiegend 3 - 5	0
Vorwiegend 3 - 6	0
Ich gebe keine Zensuren im Religionsunterricht	1
Keine Zensurierung, sondern Eintragung in Beobachtungs- bögen/Lernkontrollbögen etc.	7

Das Notenspektrum der befragten Religionslehrkräfte bewegt sich in den Bereichen 2 - 4, 1 - 4, 1 - 5 bzw. 1 - 3. Die durch Erlaßlage in Niedersachsen bestimmte Zensurenskala von sehr gut bis ungenügend findet im evangelischen Religionsunterricht keine Anwendung.

TABELLE 50: Bibelororientierte versus problemorientierte
Themen im Religionsunterricht

Frage 5: Was für Themen des Religionsunter-
richts unterrichten Sie lieber?

(n=502)	%
Ich unterrichte lieber bibelororientierte Themen	14
Ich unterrichte lieber problemorientierte Themen	53
Die Frage kann ich so nicht beantworten	33

TABELLE 51: Bibelororientierte versus problemorientierte
Themen des Reliigonsunterrichts verglichen
mit Alter, Geschlecht und Schulart

Frage 5: w.a.

(n=502)	bibelororientierte Themen	problemorientierte Themen	kann ich so so nicht beantworten
Total %	14	53	33

Alter:

bis zu 30 Jahre alt	8	60	32
30 - 40 Jahre alt	9	65	26
40 - 50 Jahre alt	22	35	43
50 - 60 Jahre alt	16	54	30

Geschlecht:

Weiblich	13	53	35
Männlich	15	53	31

noch TABELLE 51: Total: 14% 53% 33%

Schulart:

Grundschule	11	36	53
Orientierungsstufe	11	49	40
Hauptschule	5	61	34
Realschule	15	51	34
Gymnasium	12	58	30
Sonderschule	0	0	100
Berufsschule	34	56	0
Gesamtschule	13	60	27

TABELLE 52: Beschäftigungsorte von religiösen Themen

Frage 4: Halten Sie es für wichtig, daß man sich
in der Schule mit Religion als einem
bestimmten Fach beschäftigt?

(n=502)	%
Ich finde Religion als Fach in der Schule überflüssig, dazu gibt es genügend andere Stellen (z.B. Kirchen)	1
Religion sollte in der Schule nur im Religionsunterricht behandelt werden	9
Religiöse Fragen sollten sowohl im Religionsunterricht als auch in anderen Fächern behandelt werden (z.B. Geschichte/Deutsch)	82
Für Religion ist kein besonderes Fach nötig, vielmehr sollten religiöse Fragen in allen Fächern zur Sprache kommen	4
Das weiß ich nicht so genau	4

TABELLE 53: Beschäftigungsorte religiöser Themen
verglichen mit Alter und Geschlecht

Frage 4: siehe Tabelle 52

(n=502)	Religiöse Fragen sollten auch in anderen Fächern behandelt werden	Religion sollte nur im Religions- unterricht behan- delt werden
Total %	82	9

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	82	6
30 - 40 Jahre alt	87	6
40 - 50 Jahre alt	71	17
50 - 60 Jahre alt	88	7

Geschlecht:

Weiblich	84	7
Männlich	80	11

Die Tabellen 50 bis 53 weisen auf den Komplex von Religion in der Gesellschaft besonders deutlich hin. 82% der Befragten gehen davon aus, daß die Behandlung religiöser Fragen keine Domäne des Religionsunterrichts sein sollte. 53% der Befragten votierten dafür, daß sie lieber problemorientierte Themen im Unterricht behandeln würden, und das hauptsächlich die 30 - 40jährigen und die bis zu 30jährigen, weniger die 40 - 50jährigen (35%). Problemorientierte Themen finden besonderen Anklang bei Religionslehrkräften, die in der Hauptschule, am Gymnasium und an Gesamtschulen unterrichten (61, 58 bzw. 60%). Bibelorientierte Themen werden von 14% der Stichprobe bevorzugt.

Dabei fällt auf, daß bibelorientierte Themen besonders von der Generation der 40 - 50jährigen (22% gegenüber durchschnittlich 14% der Stichprobe) bevorzugt werden. Da die Gruppe der Berufsschullehrkräfte nur 1% der Stichprobe ausmachen, sind hier Interpretationen unzulässig.

Der hohe Anteil derjenigen, die die Frage 5 so nicht beantworten konnten (33%), weist allerdings auch daraufhin, daß diese Form der Fragestellung äußerst problematisch ist. (Im Pretest wurde diese Frage nur von 9% nicht beantwortet).

Hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Verteilung sind sowohl in Frage 4 als auch in Frage 5 keine aussagekräftigen Unterschiede vorhanden.

TABELLE 54: Ziele des Religionsunterrichts

Frage 21: Was ist Ihrer Meinung nach das wichtigste Ziel des Religionsunterrichts?

(n=502)	%
Die Erfahrungen der Schüler sollten im Mittelpunkt des Unterrichts stehen	13
Die Beschäftigung mit der Bibel sollte im Mittelpunkt stehen	7
Der Religionsunterricht sollte zur Identitätsbildung der Schüler beitragen	73
Der Religionsunterricht sollte Glauben an Jesus Christus vermitteln	7

TABELLE 55: Ziele des Religionsunterrichts verglichen mit Schulart und Konfession

Frage 21: w.o.

(n=502)		Erfahrung- gen der Schüler	Beschäfti- gung mit der Bibel	Identitäts- bildung der Schüler	Glaubens- vermitt- lung
Total	%	13	7	73	7

Schularten:

Grundschule	14	13	56	17
Orientierungsstufe	19	6	67	8
Hauptschule	12	0	82	6
Realschule	9	5	82	4
Gymnasium	0	13	74	13
Sonderschulen	9	16	66	9
Gesamtschulen	15	0	85	0

Konfession:

Ev.-Reformiert	16	0	84	0
Ev.-Lutherisch	14	6	73	7
Ev.-Freikirchen	9	21	60	10
Röm.-Katholisch	8	7	32	53
Konfessionslos	12	0	88	0

Der Beitrag zur Identitätsbildung der Schüler als wichtigstes Ziel des Religionsunterrichts muß sicherlich nicht die Bibel als Gegenstand des Unterrichts negieren und wird ohne die Thematisierung der Schülererfahrungen unmöglich sein, dennoch ist deutlich, daß in der Entscheidungssituation bei Frage 21 die befragten Religionslehrkräfte die Vermittlung des Glaubens an Jesus Christus nicht zugleich auch als Beitrag zur Förderung der Identitätsbildung der Schüler ansehen. 73% der Stichprobe geben als wichtigstes Ziel den Beitrag zur Identitätsbildung der Schüler an. Diese Tendenz deckt sich auch mit den offenen Antworten in Tabelle 47.

Erfahrungen der Schüler als wichtigstes Ziel des Religionsunterrichts wird überdurchschnittlich nur von den Lehrkräften an Orientierungsstufen (19%) votiert, während konfessionelle Unterschiede nicht ins Gewicht fallen.

Die Beschäftigung mit der Bibel allerdings erfährt eine große Zustimmung in der Sonderschule (16%), in der Grundschule und im Gymnasium (beide 13%). Eine besonders große Ausprägung findet dieses Ziel bei den Lehrkräften, die den Evangelischen Freikirchen angehören. Identitätsbildung, mit 73% als das wichtigste Ziel des Religionsunterrichts von der Stichprobe angegeben, wird hoch besetzt von den Vertretern der Haupt- und Realschule (je 82%) und den Vertretern der Gesamtschulen (85%). Unterdurchschnittliche Werte erfährt dieses Ziel nur in der Grundschule und ebenfalls in der Orientierungsstufe. Lehrkräfte mit evangelisch-reformiertem Bekenntnis und Konfessionslose (mit 84% bzw. 88%) treten hier besonders hervor.

Für die Glaubensvermittlung votierten nur 7% der Stichprobe. Die Verteilung zeigt an, daß dieses Ziel besonders von den Lehrkräften der Grundschule (17%) und des Gymnasiums (13%) gewählt wurde. Eine extrem hohe Votierung von 53% erhält dieses Ziel von den Lehrkräften, die der katholischen Kirchen angehören.

TABELLE 56: Beschäftigung mit sozialen und politischen Problemen
und deren Einbringung in den Religionsunterricht

Frage 30: Halten Sie es als Religionslehrerin/Religions-
lehrer für wichtig, sich an sozialen und poli-
tischen Veränderungen in unserer Gesellschaft
zu beteiligen und dieses auch in den
Religionsunterricht einzubringen?

(n=502)	%
Ja, halte ich für wichtig	76
Nein, halte ich nicht für so wichtig	11
Ich weiß es nicht so genau	13

TABELLE 57: Beschäftigung und Einbringung von sozialen und
politischen Problemen verglichen mit Alter,
Schulart und Einzugsgebiet der Schulen

Frage 30: w.o.

(n=502)	Ja, halte ich für wichtig	Nein, halte ich nicht für so wichtig	Ich weiß es nicht so genau
Total %	76	11	13

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	76	13	11
30 - 40 Jahre alt	77	9	14
40 - 50 Jahre alt	74	7	18
50 - 60 Jahre alt	79	21	0

Schularten:

Grundschule	76	0	24
Orientierungsstufe	71	18	11
Hauptschule	74	10	16
Realschule	77	12	10
	89	0	11
Sonderschulen	66	9	25
Gesamtschulen	88	8	4

noch TABELLE 57:

(n=502)

Total	76	11	13
-------	----	----	----

Einzugsgebiete der Schulen:

Eher ländliches Einzugsgebiet	76	10	14
-------------------------------	----	----	----

Eher städtisches Einzugsgebiet	77	12	11
--------------------------------	----	----	----

Die Frage 30 beinhaltet zwei Bereiche: Zum einen wird nach der generellen Bereitschaft gefragt, sich an sozialen und politischen Veränderungen zu beteiligen. Zum anderen intendiert die Frage, ob gesellschaftspolitisches Interesse und Aktivität außerhalb der Institution Schule Einwirkungen und Thematisierung im Religionsunterricht nach sich zieht.

76% der Stichprobe stimmen der Frage 30 in der vorliegenden Form zu. Lediglich 11% verneinen sie und 13% können sich nicht entschließen. Hinsichtlich der Altersstruktur wird deutlich, daß lediglich die Generation der 50-60jährigen eine überproportionale Ablehnungsbereitschaft signalisieren, während alle anderen Altersgruppen durchschnittlich votierten. Besonders wichtig scheint die Problematik den Vertretern des Gymnasiums (89%) und denen der Gesamtschulen (88%). Ausgeprägte Ablehnung erfährt sie nur in der Orientierungsstufe (18%), während Unentschlossene sich hoch besetzt bei den Vertretern der Grund- und Sonderschule finden.

ZUSAMMENFASSUNG:

Die unterschiedlichen Votierungen lassen den Schluß zu, daß die Frage 30 bei sehr vielen Religionslehrkräften die Bereitschaft signalisiert, Situation und Tradition (cfr. Kapitel 3.3) zu verknüpfen und „Gesellschaft“ nicht als externen Bereich von Schule und Religionsunterricht zu betrachten.

TABELLE 58: Mittelpunktstellung der Bibel verglichen mit Alter, Geschlecht, Schulart und Einzugsgebiete der Schulen (cfr. Tabelle 8)

Frage 2: Sind Sie der Meinung, daß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen sollte?

(n=502)		Mittelpunktstellung der Bibel	
		Ja	Nein
Total	%	39	61
<u>Alter:</u>			
Bis zu 30 Jahre alt		22	78
30 - 40 Jahre alt		32	69
40 - 50 Jahre alt		60	40
50 - 60 Jahre alt		70	30
<u>Geschlecht:</u>			
Weiblich		34	66
Männlich		45	55
<u>Schularten:</u>			
Grundschule		52	48
Orientierungsstufe		43	57
Hauptschule		34	66
Realschule		39	61
Gymnasium		35	65
Sonderschulen		63	37
Gesamtschulen		45	55
<u>Einzugsgebiete der Schulen:</u>			
Eher ländliches Einzugsgebiet		44	56
Eher städtisches Einzugsgebiet		36	64

Hinsichtlich der Alterstruktur wird deutlich, daß mit zunehmendem Alter die Mittelpunktstellung der Bibel wichtig ist (von 22% bei den bis zu 30jährigen bis zu 70% bei den 50 - 60jährigen). Männer votierten dabei mehr als Frauen für die Mittelpunktstellung der der Bibel im evangelischen Religionsunterricht (45 zu 34%).

In der Grundschule findet sich ein relativ ausgewogenes Verhältnis von 52 zu 48%, Sonderschulen zeigen eine eindeutige Präferenz für die Bibel und auch Gesamtschulen liegen mit 45% über dem Durchschnitt der Verteilung.

Die Mittelpunktstellung der Bibel wird mehr in ländlichen Einzugsgebieten der Schulen bevorzugt als in städtischen (44 zu 36%)

ZUSAMMENFASSUNG:

Die Mittelpunktstellung der Bibel wird eindeutig von älteren Religionslehrkräften bevorzugt, während sie in den jüngeren Jahrgängen eindeutig abgelehnt wird. Dabei sind es mehr Frauen als Männer, die die Mittelpunktstellung der Bibel ablehnen. Ein differenzierteres Bild zeigt sich im Hinblick auf die Verteilung in den Schularten. Hier wird die Bibel lediglich überproportional in der Hauptschule abgelehnt, wobei allerdings bis auf die Sonderschulen alle anderen Schularten (dies gilt nur gering auch für die Grundschule) mehrheitlich die Mittelpunktstellung der Bibel im evangelischen Religionsunterricht ablehnen.

Zur religiösen Sozialisation der befragten Religions- lehrkräfte

TABELLE 59: Ausgesuchte religiöse Sozialisationsinstanzen
verglichen mit Alter und Geschlecht

Frage 53: Durch wen oder was sind Sie vor allem
dazu gekommen, sich mit dem christlichen
Glauben und Religion zu beschäftigen?
(Mehrfachantworten, cfr. Tabelle 14)

(n=502)	%
Durch den Vater	33
Durch die Mutter	32
Durch einen Lehrer im Religionsunterricht	20
Durch Freunde	25

(n=502)	durch den Vater	durch die Mutter	durch einen Lehrer	durch Freunde
Total %	33	32	20	25

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	31	39	25	41
30 - 40 Jahre alt	28	31	22	25
40 - 50 Jahre alt	36	25	17	17
50 - 60 Jahre alt	56	28	7	23

Geschlecht:

Weiblich	39	34	25	27
Männlich	27	29	15	23

Den Vater als religiöse Sozialisationsinstanz geben außerordentlich stark ausgeprägt die 50 - 60jährigen an. Die bis zu 30jährigen geben unterdurchschnittlich die Mutter an (39%).

Je jünger die befragten Religionslehrkräfte, umso mehr erhält die Lehrkraft, die sie im Religionsunterricht erlebten, eine Bedeutung für die Beschäftigung mit religiösen Fragen. Die Antwortkategorie „Freunde“ ist äußerst hoch besetzt mit der Generation der bis zu 30jährigen.

Allen ausgesuchten Sozialisationsinstanzen messen die weiblichen Religionslehrkräfte eine stärkere Bedeutung zu als ihre männlichen Kollegen.

ZUSAMMENFASSUNG:

Die Generation der bis zu 30jährigen ist hauptsächlich durch Freunde und durch die Mutter zur Beschäftigung mit dem christlichen Glauben gelangt. Bei der Generation der 30 - 40jährigen sind keine nennenswerten Unterschiede vorhanden, dieses gilt auch für die 40 - 50jährigen. Deutlich ausgewiesen durch den Vater zur Beschäftigung mit religiösen Fragen gelangt sind dagegen die 50 - 60jährigen. Frauen sind mehr durch ihre Mütter und ihre Religionslehrer/innen geprägt worden.

TABELLE 60: Beschäftigung mit religiösen Problemen
in der Kindheit und Jugend verglichen mit
Alter und Geschlecht

Frage 52: Haben Sie den Eindruck, daß Sie sich
in Ihrer Kindheit/Jugend viel mit
religiösen Fragen und Problemen be-
schäftigt haben?
(cfr. Tabelle 26)

(n=502)	Ja	Nein	Keine Antwort
Total %	69	28	3

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	71	26	3
30 - 40 Jahre	67	32	1
40 - 50 Jahre	84	14	2
50 - 60 Jahre	55	40	5

Geschlecht:

Weiblich	76	20	4
Männlich	63	35	2

TABELLE 61: Gottesdienstbesuch in der Kindheit und Jugend
verglichen mit Alter und Geschlecht

Frage 48: Sind Sie in Ihrer Kindheit/Jugend
zum Gottesdienst gegangen?
(cfr. Tabelle 26)

(n=502)	Ja, häufig und regelmäßig	Nein manchmal	Nein, eigent- lich nicht
Total %	64	18	18

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	71	17	12
30 - 40 Jahre alt	59	21	20
40 - 50 Jahre alt	64	14	22
50 - 60 Jahre alt	63	16	21

noch TABELLE 61:

(n=502)

Total	64	18	18
-------	----	----	----

Geschlecht:

Weiblich	70	16	14
Männlich	57	19	23

Die Tabellen 60 und 61 zeigen an, daß sich insbesondere die Generation der 40 - 60jährigen viel mit religiösen Fragen in der Kindheit und Jugend beschäftigt hat (84%), während die 50 - 60jährigen dieses hochbesetzt mit Nein (40%) beantworten. Frauen geben entschieden mehr als Männer an (76 zu 63%), daß sie sich viel mit diesen Fragen beschäftigt haben. Hinsichtlich des Gottesdienstbesuches in der Kindheit und Jugend zeigt die Generation der bis zu 30jährigen einen überdurchschnittlichen Wert an, während sonst alle anderen Altersgruppen sich fast gleichmäßig auf alle Antwortkategorien verteilen. Auch hier sind es wieder die weiblichen Religionslehrkräfte, die mehr als ihre männlichen Kollegen (70 zu 57%) während ihrer Kindheit und Jugend den Gottesdienst besuchten.

ZUSAMMENFASSUNG:

Hinsichtlich der Beschäftigung mit religiösen Fragen und Problemen in der Kindheit und Jugend und des Gottesdienstbesuches zeigen sich neben der besonderen Votierung der Generation der 40 - 50jährigen Religionslehrkräfte, die sich verstärkt mit religiösen Fragen und Problemen beschäftigt zu haben scheinen, deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede: Frauen geben entschieden häufiger an, sich mit diesen Fragen beschäftigt und den Gottesdienst besucht zu haben als ihre männlichen Kollegen.

TABELLE 62: Erinnerungen an die Konfirmandenzeit verglichen mit Alter, Geschlecht und Konfession

Frage 50: Wenn Sie sich an Ihre eigene Konfirmandenzeit erinnern, welche Meinung haben Sie jetzt dazu? (Mehrfachnennungen, cfr. Tabelle 28)

(n=502)	Den Pastor/Pfarrer, der den Konfirmandenunterricht hielt, habe ich in sehr guter Erinnerung	Durch den Konfirmandenunterricht bin ich gezwungen worden, den Gottesdienst zu besuchen
Total %	38	28

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	26	26
30 - 40 Jahre alt	43	37
40 - 50 Jahre alt	37	24
50 - 60 Jahre alt	70	0

Geschlecht:

Weiblich	36	22
Männlich	41	34

Konfession:

Evangelisch-Reformiert	52	25
Evangelisch-Lutherisch	37	30
Evangelische Freikirchen	38	6
Römisch-Katholisch	30	0
Konfessionslos	27	55

noch TABELLE 62:

(n=502)	Der Konfirmanden- unterricht hat eigentlich keine Bedeutung	Zum Konfirmanden- unterricht bin ich gerne gegangen
---------	--	---

Total	31	30
-------	----	----

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	33	26
30 - 40 Jahre alt	29	28
40 - 50 Jahre alt	38	37
50 - 60 Jahre alt	9	18

Geschlecht:

Weiblich	29	37
Männlich	32	23

Konfession:

Evangelisch-Reformiert	25	11
Evangelisch-Lutherisch	30	30
Evangelische Freikirchen	44	31
Römisch-Katholisch	30	40
Konfessionslos	27	59

Den Unterrichtenden während der Konfirmandenzeit in sehr guter Erinnerung haben insbesondere die 50 - 60jährigen Religionslehrkräfte (70%) und etwas überdurchschnittlich noch die 30 - 40jährigen. Dieses behaupten etwas mehr Männer als Frauen (41 zu 36%). Hinsichtlich der konfessionellen Verteilung ragen die Reformierten mit 52% deutlich heraus. Die Ansicht, daß sie durch den Konfirmandenunterricht zum Gottesdienst gewungen wurden, behaupten sehr stark ausgeprägt die 30 - 40jährigen. Auch hier sind es mehr Männer als Frauen (34 zu 22%). Konfessionslose votierten für diese Antwort am deutlichsten mit 55%. Daß der Konfirmandenunterricht eigentlich

keine Bedeutung mehr für sie hat, zeigen nur überdurchschnittlich die Voten der 40 - 50jährigen. Auch hier ist ein leichtes Übergewicht der männlichen Lehrkräfte feststellbar. Sehr deutlich und ausgeprägt votierten dagegen die Vertreter der Evangelischen Freikirchen mit 44% für diese Antwortvorgabe. Zum Konfirmandenunterricht gerne gegangen sind bis auf die 50 - 60jährigen alle anderen Altergruppen, lediglich die 40 - 50jährigen votierten hier überdurchschnittlich mit 37%. Frauen sind dabei entschieden mehr gerne gegangen als Männer (37 zu 23%). Katholiken und interessanterweise die Konfessionslosen geben mit 40 bzw. 59% überdurchschnittlich an, gerne zum kirchlichen Unterricht gegangen zu sein.

ZUSAMMENFASSUNG:

Die Generation der bis zu 30jährigen Religionslehrkräfte zeigt hinsichtlich der Erinnerungen an die Konfirmandenzeit bis darauf, daß sie weniger gute Erinnerung an den Unterrichtenden ausweisen, bei den anderen drei ausgesuchten Antwortvorgaben durchschnittliche Votierungen. Die 30 - 40jährigen dagegen votierten überdurchschnittlich für die Antwortvorgabe „zum Gottesdienst gezwungen worden“ und die „sehr gute Erinnerung an den Unterrichtenden“. Die 40 - 50jährigen votierten verstärkt einerseits dafür, daß sie gerne zum Konfirmandenunterricht gegangen sind und dafür, daß er eigentlich keine Bedeutung für sie hat. Die Generation der 50 - 60jährigen hat extrem hoch besetzt noch sehr gute Erinnerungen an den Unterrichtenden und weist bei der Antwortvorgabe „... zum Gottesdienst gezwungen worden“ keine Votierung aus. Weibliche Religionslehrkräfte geben lediglich überproportional an, daß sie gerne zum Konfirmandenunterricht gegangen sind. Ihre männlichen Kollegen votierten bis auf die unterdurchschnittliche Votierung für die Vorgabe „... gerne gegangen“ gleichmäßig verteilt. Reformierte haben ihren Pastor/Pfarrer überdurchschnittlich sehr gut in Erinnerung, die Lutheraner stimmten bei der Beantwortung dieser Frage durchschnittlich, Vertreter der Evangelischen Freikirchen geben überdurchschnittlich an, daß der Konfirmandenunterricht für sie eigentlich keine Bedeutung hat, während Katholiken ausgeprägt gerne den Unterricht besuchten. Dieses gilt besonders auch für die Konfessionslosen, die allerdings extrem hoch besetzt auch angeben, daß sie durch den Konfirmandenunterricht zum Gottesdienstbesuch gezwungen wurden.

TABELLE 63: Gottesdienstbesuch nach der Konfirmation und Mitgliedschaft in einer kirchlichen Arbeits-Gruppe verglichen mit Alter und Geschlecht

Frage 51: Haben Sie nach Ihrer Konfirmation weiterhin den Gottesdienst besucht?

Frage 54: Waren Sie während Ihrer Kindheit/Jugend Mitglied einer kirchlichen Gruppe/Arbeitsgemeinschaft/CVJM? (cfr. Tabelle 30)

(n=502)	<u>Gottesdienstbesuch nach Konfirmation</u>		
	häufig	manchmal	eigentlich nicht
Total %	35	40	21

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	38	36	22
30 - 40 Jahre alt	37	39	20
40 - 50 Jahre alt	42	31	23
50 - 60 Jahre alt	26	56	14

Geschlecht:

Weiblich	40	42	14
Männlich	31	37	28

Mitgliedschaft in einer Kirchengruppe

längere Zeit Mitglied gewesen	ab und zu Mitglied gewesen	kein Mitglied gewesen
37	17	46

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	33	10	57
30 - 40 Jahre alt	39	21	39
40 - 50 Jahre alt	37	25	38
50 - 60 Jahre alt	51	12	37

Geschlecht:

Weiblich	51	17	32
Männlich	40	18	42

Der Vergleich mit sozialstatistischen Merkmalen bei den Fragen 51 und 54 zeigt an, daß hinsichtlich der Altersstruktur keine besonderen Auffälligkeiten bezüglich des Gottesdienstbesuches nach der Konfirmation vorhanden sind. Die geschlechtsspezifische Verteilung macht jedoch deutlich, daß entschieden mehr weibliche Religionslehrkräfte auch nach der Konfirmation noch zum Gottesdienst gegangen sind als ihre männliche Kollegen.

Mitglied einer kirchlichen Gruppe waren über einen längeren Zeitraum hinweg lediglich die 50 - 60jährigen (51%). Die jüngsten Religionslehrkräfte dieser Stichprobe dagegen waren überdurchschnittlich keine Mitglieder solcher Gruppen (57%).

Wieder sind es die weiblichen Religionslehrkräfte, die längere Zeit bzw. ab und zu Mitglieder von kirchlichen Gruppen gewesen sind (51 bzw. 17%), während männliche Religionslehrkräfte entsprechend nur zu 40 bzw. 18% teilgenommen haben.

ZUSAMMENFASSUNG:

Im direkten Bereich kirchlicher Sozialisation sind mehrheitlich bis auf die bis zu 30jährigen Religionslehrkräfte dieser Befragung alle anderen Altersgruppen gewesen. Dabei zeigt sich ein eindeutiges Übergewicht bei den weiblichen Religionslehrkräften, die wesentlich mehr Kontakte zur Kirche und Gemeinde in ihrer Kindheit und Jugend hatten als ihre männlichen Kollegen.

Zur Ausbildungssituation der befragten Religionslehrkräfte

TABELLE 64: Hochschulorte, Studienzeiten und
Anzahl der Studiensemester

Frage 63: An welcher/n Hochschule/n/Universität/en
haben Sie studiert?
Wann haben Sie studiert?

Frage 64: Wieviel Semester haben Sie studiert?

(n=502)	%
---------	---

Hochschulorte/ Universitäten

Universität OLDENBURG	27
Universität OSNABRÜCK	14
andere Hochschulen und Universitäten in Niedersachsen	27
Hochschulen und Universitäten ausserhalb Niedersachsens	32

Studienjahre

von 1947 bis 1959	16
von 1959 bis 1967	19
von 1967 bis 1979	65

Semesteranzahl

6 Semester	39
7 Semester	23
8 Semester	21
9 Semester	3
10 Semester	6
11 - 16 Semester	8

TABELLE 65: Fachexamen verglichen mit Alter und Geschlecht

Frage 65: Was für ein Fachexamen
haben Sie abgelegt? (Mehrfachnennungen)

(n=502)	Theologie/evangelische Religionslehre			
	als 1.Fach	als 2.Fach	als 3.Fach	als Zusatz- fach
Total %	32	24	7	11

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	39	43	5	3
30 - 40 Jahre alt	25	23	10	9
40 - 50 Jahre alt	36	5	5	22
50 - 60 Jahre alt	33	19	7	14

Geschlecht:

Weiblich	37	34	6	8
Männlich	27	12	8	14

als Realschul- lehrerzusatz- fach	kirchlich- theolo- gisches Examen	kein Examen
6	3	20

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	2	0	10
30 - 40 Jahre alt	3	2	29
40 - 50 Jahre alt	13	8	16
50 - 60 Jahre alt	16	0	21

Geschlecht:

Weiblich	4	1	12
Männlich	9	4	29

Tabelle 65 zeigt, daß diejenigen, die das Fach als Erstfach studierten, sich in der Altersgruppe der bis zu 30jährigen besonders hervorheben. Dabei sind es wesentlich mehr Frauen als Männer (37 zu 27%). Noch stärker studierte diese Generation das Fach als Zweitfach, wobei weibliche Religionslehrkräfte dieses auch erheblich mehr als Männer studierten (34 zu 12%). Theologie/evangelische Religionslehre als 3. Fach studierten bei einer durchschnittlichen Votierung von 7% der Stichprobe fast gleichmäßig alle Altersstufen, bis auf einen etwas erhöhten Anteil der 30 - 40jährigen mit 10%. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind nicht vorhanden. Als Zusatzfach studierten besonders hoch besetzt die 40 - 50jährigen; auch hier sind es wesentlich mehr Männer als Frauen (14 zu 8%). Mit zunehmendem Alter gewinnt das Realschullehrerzusatzexamen an Bedeutung (von 2 auf 16%). Hier sind es ebenfalls wieder die männlichen Religionslehrkräfte, die dieses Examen ablegten. Die 20% derjenigen, die ohne Examen das Fach unterrichteten, finden sich vornehmlich bei den 30 - 40jährigen. Auch hier sind es stärker die Männer mit 29 gegenüber 12% der Frauen, die ohne Examen sind.

ZUSAMMENFASSUNG:

Die Generation der bis zu 30jährigen studierte das Fach vornehmlich als Zweitfach und als Erstfach, während die Generation der 30 - 40jährigen den größten Anteil derer stellt, die kein Examen in Theologie/evangelische Religionslehre ablegten. In der Generation der 40 - 50jährigen wurde neben dem Erstfach stark ausgeprägt das Fach als Zusatzfach oder als Realschullehrerzusatzfach studiert. Die 50 - 60jährigen finden sich neben der durchschnittlichen Votierung für die anderen Examensarten stark ausgeprägt bei den Realschullehrerzusatzfachexaminanten. Bei allen Examensarten fällt auf, daß mit Ausnahme der Erst- und Zweitfachexaminanten alle anderen vornehmlich von männlichen Religionslehrkräften abgelegt wurden.

TABELLE 66: Gründe für die Wahl des Studienfaches

Frage 27: Welcher der folgenden Gründe waren
für die Wahl Ihres Studienfaches
Religion/Theologie ausschlaggebend?
(Mehrfachnennungen)

(n=502)	%
Ein besonderes inhaltliches Interesse	70
Ein besonderes soziales Engagement	23
Mein persönlicher Glaube	35
Restkategorien	16

TABELLE 66a: Gründe für die Wahl des Studienfaches
verglichen mit Alter und Geschlecht

Frage 27: w.o.

(n=502)		Ein besonders inhaltliches Interesse	Ein besonders soziales Engagement	Mein per- sönlicher Glaube
Total	%	70	23	35

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	52	25	35
30 - 40 Jahre alt	79	24	21
40 - 50 Jahre alt	80	13	32
50 - 60 Jahre alt	59	27	41

Geschlecht:

Weiblich	68	23	28
Männlich	72	22	34

Das besonders inhaltliche Interesse, daß von der überwiegenden Mehrheit der Befragten als Grund für die Wahl des Studienfaches angegeben wurde, findet sich hochbesetzt bei den Altersgruppen

der 30 - 40jährigen (79%) und den 40 - 50jährigen (80%). Geschlechtsspezifische Unterschiede sind dabei kaum vorhanden (68% Frauen zu 72% Männer). Auffallend, daß das inhaltliche Interesse bei den bis zu 30jährigen mit nur 52% unterrepräsentiert ist. Ein besonders soziales Engagement als Studienwahlbegründung (insgesamt 23% der Stichprobe) findet sich unterdurchschnittlich nur in der Generation der 40 - 50jährigen (13%). Alle anderen Altersgruppen sowie auch Frauen und Männer ordneten sich hier durchschnittlich zu. Der persönliche Glaube als Begründung für die Wahl des Studienfaches wurde von 35% der Befragten angegeben. Dieses scheint mit dem inhaltlichen Interesse der wichtigste Grund für die 50 - 60jährigen gewesen zu sein, das Fach zu belegen. Unterdurchschnittlich hier mit nur 21% die Votierungen der 30 - 40jährigen. Männer geben den persönlichen Glauben als Studiengrund etwas mehr an als Frauen (34 zu 28%).

ZUSAMMENFASSUNG:

Die Generation der bis zu 30jährigen votierte - und das ist hier auffallend - unterdurchschnittlich für den Studienwahlgrund „Ein besonders inhaltliches Interesse“. Sie verteilen sich gleichmäßig auf die anderen Studienwahlgründe und auf die hier nicht aufgeführten Restkategorien. Die 30 - 40 und die 40 - 50jährigen Religionslehrkräfte hatten ein ausgeprägt inhaltliches Interesse am Studium des Faches, während die 50 - 60jährigen zwar überwiegend (aber unterdurchschnittlich) vom inhaltlichen Interesse, überdurchschnittlich aber von ihrem persönlichen Glauben motiviert wurden, sich für das Fach Theologie/evangelische Religionslehre zu entscheiden.

Der persönliche Glaube wird auch mehr von Männern als Grund für die Wahl des Studienfaches angegeben als von Frauen, während die anderen Gründe ohne nennenswerte Unterschiede genannt wurden.

TABELLE 67: Wichtigkeit des Studiums hinsichtlich der eigenen religiösen Überzeugungen verglichen mit Studienorten

Frage 28: Wenn Sie einmal an Ihre eigenen religiösen Überzeugungen denken, war Ihr Studium dabei besonders wichtig? (cfr. Tabelle 22)

(n=502)	Studium war wichtig	Studium war nicht wichtig	Kann ich so nicht sagen
Total %	43	40	17

Ausbildungsorte/
Studienorte:

Universität Oldenburg	42	40	18
Universität Osnabrück	48	48	4
Hochschulen innerhalb Niedersachsens	37	42	21
Hochschulen außerhalb Niedersachsens	42	29	29

TABELLE 68: Wichtigkeit des Studiums hinsichtlich der religiösen Überzeugungen verglichen mit Mittelpunktstellung der Bibel (cfr. Tabelle 8)

Frage 28: w.o.

Frage 2: Sind Sie der Meinung, daß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterricht stehen sollte?

(n=502)	Studium war wichtig	Studium war nicht wichtig
Total %	43	40

Mittelpunktstellung
der Bibel

Ja	40	29
Nein	47	51

TABELLE 69: Wichtigkeit des Studiums hinsichtlich der religiösen Überzeugungen verglichen mit Zielen des Religionsunterrichts

Frage 28: siehe Tabelle 67

Frage 21: Was ist Ihrer Meinung nach das wichtigste Ziel für den Religionsunterricht?

(n=502)	Studium war wichtig
Total %	43
Der Religionsunterricht sollte zur Identitätsbildung der Schüler beitragen	40
Die Erfahrungen der Schüler sollten im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen	59
Die Beschäftigung mit der Bibel sollte im Mittelpunkt stehen	24
Der Religionsunterricht sollte Glauben an Jesus Christus vermitteln	47

TABELLE 70: Wichtigkeit des Studiums hinsichtlich der religiösen Überzeugungen verglichen mit der Beteiligung an sozialen und politischen Veränderungsprozessen und deren Einbringung in den Religionsunterricht

Frage 28: siehe Tabelle 67

Frage 30: Halten Sie es als Religionslehrer/in für wichtig, sich an sozialen und politischen Veränderungen in unserer Gesellschaft zu beteiligen und dieses auch in den Religionsunterricht einzubringen?(cfr. Tabelle 12)

(n=502)	Studium war wichtig
Total %	43
Ja, halte ich für wichtig	46
Nein, halte ich nicht für so wichtig	39
Ich weiß es nicht so genau	15

TABELLE 71: Wichtigkeit des Studiums hinsichtlich der religiösen Überzeugungen verglichen mit der Schwerpunktbildung im Studium

Frage 28: siehe Tabelle 67

Frage 25: Wenn Sie einmal an Ihre eigene Ausbildung zur Religionslehrerin/Religionslehrer zurückdenken, mit welchen Schwerpunkten haben Sie studiert?
(Mehrfachnennungen, cfr. Tabelle 16)

(n=502)	Studium war wichtig
Total %	43

Biblische Theologie (Bibelkunde, Exegese Neues Testament/Altes Testament)	43
Grundsätzliche Fragen des Glaubens	44
Religiöse Sozialisation der Schüler	39
Verarbeitung meiner eigenen religiösen Sozialisation	49

Die Tabellen 67 - 71 versuchen, Zusammenhänge zwischen der Wichtigkeit des Studiums und der Mittelpunktstellung der Bibel, den Zielen des Unterrichts, der Beteiligung an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und deren Einbringung in den Religionsunterricht sowie der Schwerpunktbildung während des Studiums und den Ausbildungs- und Studienorten nachzuweisen.

Tabelle 67 zeigt an, daß die Absolventen der Universität Oldenburg keine eindeutige Aussage darüber machen können, ob das Studium für sie hinsichtlich der eigenen religiösen Überzeugungen besonders wichtig war. Sie votierten mit 42, 40 und 18% fast exakt wie der Durchschnitt. Absolventen der Universität Osnabrück lassen auch keine eindeutige Aussage zu. Zwar haben hier 48% den Antwortbereich „Studium war besonders wichtig“ gewählt, demgegenüber

stehen jedoch ebenso 48% für „nicht wichtig“. Sie entschieden sich lediglich eindeutiger als die anderen Befragten. Bei den Absolventen von Hochschulen innerhalb Niedersachsens (außer Oldenburg und Osnabrück) ist ein leichtes Übergewicht mit 42% für den Bereich „Studium war nicht wichtig“ auszumachen, während 37% noch für „besonders wichtig“ votierten. Der Anteil der Unentschlossenen mit 21% liegt dabei etwas über dem Durchschnitt. Absolventen der Hochschulen außerhalb Niedersachsens dagegen konnten sich zu 29% so nicht zur Frage 28 äußern. Allerdings nannten hier 42% der Befragten, daß das Studium für sie besonders wichtig war, während nur 29% dieses verneinen.

Hinsichtlich der Mittelpunktstellung der Bibel zeigt Tabelle 68 ein leichtes Übergewicht von 47 zu 40% für die Ablehnung der Mittelpunktstellung der Bibel, wobei allerdings zu beachten ist, daß überhaupt nur 43% der befragten Lehrkräfte das Studium hinsichtlich der eigenen religiösen Überzeugungen für besonders wichtig hielten. Die Ablehnung der Bibel als Mittelpunkt des Religionsunterrichts kann somit nicht explizit auf das Studium zurückgeführt werden.

Inwieweit das Studium Auswirkungen auf die Ziele des Religionsunterrichts hat, zeigt Tabelle 69: 47% der Befragten geben die Vermittlung des Glaubens an Jesus Christus an und 59% meinen, daß die Erfahrungen der Schüler im Mittelpunkt des Unterrichts stehen sollten. Identitätsbildung wird mit 40% durchschnittlich gewählt, während die Beschäftigung mit der Bibel nur 24% für wichtig erachten. Diejenigen, die also das Studium hinsichtlich ihrer religiösen Überzeugungen für besonders wichtig erklären, votierten überproportional für die Ziele Schülererfahrungen und Glaubensvermittlung.

In Bezug auf die Beteiligung an sozialen und politischen Veränderungsprozessen und deren Einbringung in den Religionsunterricht weist Tabelle 70 nach, daß hier etwas mehr (46% zu 39%) derjenigen, die das Studium für besonders wichtig erachten, die Beteiligung und Einbringung ebenfalls für wichtig halten. Aber auch diese Votierung deutet an, daß das Studium nicht entscheidend für

eine bestimmte Meinungsbildung herangezogen werden kann. Die positive Einstellung zur Frage 30 muß somit noch andere Verursacherfaktoren in Rechnung stellen.

Beim Vergleich der Tabelle 71 fällt auf, daß fast alle vorgegebenen Schwerpunkte - biblische Theologie, grundsätzliche Fragen des Glaubens, religiöse Sozialisation der Schüler und die Verarbeitung der eigenen religiösen Sozialisation - gleichermaßen für die Befragten, für die das Studium hinsichtlich ihrer religiösen Überzeugungen besonders wichtig war, durchschnittliche Werte erhielten. Dabei zeigt sich jedoch, daß der Unterschied zwischen religiöser Sozialisation der Schüler (39%) und der Verarbeitung der eigenen religiösen Sozialisation (49%) aussagefähig erscheint. Dieser Unterschied könnte darauf hinweisen, daß das Studium in dieser Hinsicht (eigene religiöse Sozialisation) eine Präferenz erfährt.

ZUSAMMENFASSUNG:

Für die Religionslehrkräfte, die zu 43% der Auffassung sind, daß das Studium für sie hinsichtlich ihrer religiösen Überzeugungen besonders wichtig war, lassen sich hinsichtlich der Hochschulorte keine - bis auf die etwas überdurchschnittliche Votierung der Absolventen der Universität Osnabrück - Zusammenhänge erkennen. Ebenso kann die Bevorzugung bzw. Ablehnung der Bibel im Religionsunterricht nicht auf die Erfahrungen des Studiums direkt zurückgeführt werden. Lediglich die Schwerpunkte „Schülererfahrungen“ und „Vermittlung des Glaubens“ scheinen durch das Studium besonders wichtig geworden zu sein. Die Beteiligung an sozialen und politischen Veränderungsprozessen in unserer Gesellschaft und deren Einbringung in den Religionsunterricht läßt sich ebenfalls nicht eindeutig auf das Studium zurückführen. Dieser Bereich steht somit auch nicht im direkten Zusammenhang mit den Erfahrungen, die diese Lehrkräfte in ihrem Studium machten. Hier scheinen außerfachlich politische Sozialisationsfaktoren stärkeren Einfluß gehabt zu haben. Ein besonderer Zusammenhang zwischen der Schwerpunktbildung im Studium und seiner besonderen Wichtigkeit bezüglich der religiösen Überzeugungen ist ebenfalls nicht nachzuweisen.

TABELLE 72: Schwerpunktbildung während des Studiums
verglichen mit Alter, Geschlecht, Zielen des
Religionsunterrichts, Mittelpunktstellung der
Bibel und Veränderung von religiösen Überzeu-
gungen durch das Studium (cfr. Tabelle 16)

Frage 25: Wenn Sie einmal an Ihre eigene Aus-
bildung ... zurückdenken, mit welchen
Schwerpunkten haben Sie studiert?
(Mehrfachnennungen)

Fragen 61 und 62: Alter und Geschlecht

Frage 21: Was ist Ihrer Meinung nach das
wichtigste Ziel im Religionsunterricht?

Frage 2: Sind Sie der Meinung, daß die Bibel im
Mittelpunkt des Religionsunterrichts
stehen sollte?

Frage 29: Welche Veränderungen bei Ihren religiösen
Überzeugungen sind durch Ihr Studium zu-
standegekommen?
(Mehrfachantworten)

(n=502)	Biblische Theologie (Exegese NT/AT)	Grundsätz- liche Fra- gen des Glaubens	Religiöse Sozialisa- tion der Schüler	Bearbei- tung der eigenen re- ligiösen Sozialisation
Total %	66	41	35	16

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	73	21	47	17
30 - 40 Jahre alt	54	39	43	17
40 - 50 Jahre alt	74	55	14	12
50 - 60 Jahre alt	68	46	19	14

Geschlecht:

Weiblich	68	38	39	16
Männlich	63	45	30	15

Mittelpunktstellung
der Bibel:

Ja	76	50	26	13
Nein	58	35	42	19

noch TABELLE 72:

Schwerpunktbildung während des Studiums

(n=502)	Biblische Theologie (Exegese NT/AT)	Grundsätz- liche Fra- gen des Glaubens	Religiöse Sozialisa- tion der Schüler	Bearbei- tung der eigenen religiösen Sozialisation
Total %	66	41	35	16

Ziele des Religions-
unterrichts:

Beitrag zur Identitäts- bildung der Schüler	62	36	43	15
Erfahrungen der Schüler sollten im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen	72	40	11	23
Der Umgang mit der Bibel sollte im Mittelpunkt stehen	70	77	10	17
Die Vermittlung des Glaubens sollte im Mittelpunkt stehen	89	65	12	12

Veränderung religiöser
Überzeugungen durch das
Studium:

Ja	75	49	35	21
Nein	59	36	35	7
Kann ich so nicht sagen	65	36	36	21

Biblische Theologie als Schwerpunkt des Studiums belegten ausgeprägt die bis zu 30jährigen und die 40 - 50jährigen (73 bzw. 74%). Diese Schwerpunktbildung erfolgte durch weibliche Religionslehrkräfte etwas mehr als durch ihre Kollegen (68 zu 63%). Eindeutig ist der Zusammenhang dieser Schwerpunktbildung mit der Bevorzugung der Bibel als Mittelpunkt des Religionsunterrichts (76%). Dieses zeigt sich aber nicht so ausdrücklich bei der Zielformulierung des evangelischen Religionsunterrichts. Hier sind es überdeutlich die Vermittlung des Glaubens (89%) und etwas weniger ausgeprägt auch die Schülererfahrungen (72%). Die Schwerpunktbildung biblische

Theologie zeigt auch deutlich (75%) den Zusammenhang mit der Veränderung der religiösen Überzeugungen an.

Die grundsätzlichen Fragen des Glaubens (insgesamt 41% der Stichprobe) wurden als Schwerpunkte während des Studiums besonders von den 40 - 50jährigen (55%) und etwas überdurchschnittlich noch von den 50 - 60jährigen (46%) gewählt. Männer votierten mit 45% gegenüber den Frauen mit nur 38% mehr für diesen Schwerpunkt. Auch hier erfährt die Mittelpunktstellung der Bibel mit 50% eine Präferenz. Hinsichtlich des Zusammenhangs dieses Schwerpunktes mit den Zielen des Unterrichts wird deutlich, daß hier der Umgang mit der Bibel (77%) außerordentlich hoch besetzt ist, gefolgt von einer ebenso deutlichen Präferenz für die Vermittlung des Glaubens mit 65%. Wie schon bei der Schwerpunktbildung Theologie zeigt sich auch hier ein überdurchschnittlicher Wert (49%) für die Veränderung der eigenen religiösen Überzeugungen und der grundsätzlichen Fragen des Glaubens als Schwerpunkt.

Der Schwerpunkt „Religiöse Sozialisation der Schüler“ wurde von insgesamt 35% der Stichprobe genannt. Hinsichtlich der Altersstruktur ist er hoch besetzt bei den bis zu 30jährigen und den 30 - 40jährigen (47 bzw. 43%). Frauen wählten diesen Schwerpunkt mehr als Männer (39 zu 30%). Diese Schwerpunktbildung weist eindeutig den Zusammenhang zur Ablehnung (42%) der Bibel als Mittelpunkt des Religionsunterrichts nach. Als Ziel des Religionsunterrichts wird überdurchschnittlich der Beitrag zur Identitätsbildung (43%) angegeben, während die anderen Ziele deutlich unter den Durchschnitt fallen. Ein Zusammenhang zwischen den religiösen Überzeugungen durch das Studium und der Schwerpunktbildung „Religiöse Sozialisation der Schüler“ ist nicht nachweisbar.

Der mit 16% votierte Schwerpunkt „Verarbeitung meiner eigenen religiösen Sozialisation“ findet sich von der Altersstruktur ohne nennenswerte Unterschiede. Auch bestehen hier keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Der Zusammenhang zur Mittelpunktstellung der Bibel zeigt an, daß etwas mehr (19%) für die Ablehnung als für die Befürwortung (13%) votierten. Hinsichtlich der Ziele des Religionsunterrichts werden mit 23% hoch besetzt

die Erfahrungen der Schüler angegeben. Obwohl 21% die Frage nach der Veränderung der religiösen Überzeugungen so nicht beantworten können, zeigt sich doch eine durchschnittliche Votierung für die Veränderung der religiösen Überzeugungen durch das Studium im Zusammenhang mit der Schwerpunktbildung „Verarbeitung der eigenen religiösen Sozialisation“ (21% gegenüber 7% Ablehnung).

ZUSAMMENFASSUNG:

Die Generation der bis zu 30jährigen studierte schwerpunktmäßig sowohl biblische Theologie als auch „Religiöse Sozialisation der Schüler“, während die 30 - 40jährigen lediglich überdurchschnittlich die religiöse Sozialisation der Schüler schwerpunktmäßig belegte. Sowohl die 40 - 50 als auch die 50 - 60jährigen votierten überdurchschnittlich für die Schwerpunkte Theologie und grundsätzliche Fragen des Glaubens, sehr unterdurchschnittlich dagegen für den Bereich „Religiöse Sozialisation der Schüler“. Frauen entschieden sich mehr für die Schwerpunkte Theologie und religiöse Sozialisation der Schüler, während Männer die grundsätzlichen Fragen des Glaubens überdurchschnittlich bevorzugten. Die Mittelpunktstellung der Bibel wird von den Religionslehrkräften präferiert, die die Schwerpunkte Theologie und grundsätzliche Fragen des Glaubens belegten. Die Schwerpunkte „Religiöse Sozialisation der Schüler“ und die „Verarbeitung der eigenen religiösen Sozialisation“ dagegen zeigen einen Zusammenhang mit der Ablehnung der Bibel als Mittelpunkt des Religionsunterrichts an. Der Beitrag zur Identitätsbildung der Schüler als Ziel des Unterrichts zeigt relativ durchschnittlich den Zusammenhang mit allen vier Schwerpunktbildungen an. Dagegen wird das Ziel „Schülererfahrungen“ besonders von den Religionslehrkräften gewählt, die die Schwerpunkte Theologie und Verarbeitung der eigenen religiösen Sozialisation angaben. Deutlich ist der Zusammenhang des Ziels „Umgang mit der Bibel“ mit den Schwerpunktbildungen Theologie und grundsätzliche Fragen des Glaubens erkennbar. Ebenfalls eindeutig der Zusammenhang zwischen der Glaubensvermittlung als wichtigstes Ziel des Religionsunterrichts und den vorgenannten Schwerpunkten. Veränderungen der religiösen Überzeugungen während des Studiums stehen ebenfalls im engen Zusammenhang mit diesen Schwerpunktbildungen.

TABELLE 73: Defizite im Studium verglichen mit Alter, Geschlecht, Mittelpunktstellung der Bibel, Ziele des Religionsunterrichts und Ausbildungsorte (cfr. Tabelle 19)

Fragen 61 und 62: Alter und Geschlecht

Frage 2: Sind Sie der Meinung, daß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen sollte?

Frage 21: Was ist Ihrer Meinung nach das wichtigste Ziel im Religionsunterricht? (Mehrfachnennungen)

Frage 63: An welcher Hochschule/n Universität/en haben Sie studiert?

(n=502)	Religiöse Sozialisation der Schüler	Verarbeitung meiner eigenen rel. Sozialisation	Grundsätzliche Fragen des Glaubens	Theologie (Exegese NT/AT)
Total %	38	27	22	20

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	31	29	37	11
30 - 40 Jahre alt	38	27	21	27
40 - 50 Jahre alt	45	27	14	27
50 - 60 Jahre alt	40	21	12	9

Geschlecht:

Weiblich	35	31	27	14
Männlich	42	22	16	27

Mittelpunktstellung der Bibel:

Ja	38	18	18	25
Nein	38	34	25	16

noch TABELLE 73: Defizite im Studium

(n=502)	Religiöse Sozialisation der Schüler	Verarbeitung meiner eigenen rel. Sozialisation	Grundsätzliche Fragen des Glaubens	Theologie (Exegese NT/AT)
Total %	38	27	22	20

Ziele des Religionsunterrichts:

Beitrag zur Identitätsbildung der Schüler	39	20	23	23
Erfahrungen der Schüler	51	22	22	4
Beschäftigung mit der Bibel	38	28	0	22
Vermittlung des Glaubens	20	40	0	28

Ausbildungs Studienorte:

Universität Oldenburg	30	26	28	23
Universität Osnabrück	35	21	19	27
Andere Hochschulen innerhalb Nieders.	42	26	19	11
Hochschulen außerhalb Niedersachsens	42	31	21	21

Religiöse Sozialisation der Schüler wird am häufigsten (38%) als Defizit des Studiums angegeben. Dieses nannten insbesondere die 40 - 50 und die 50 - 60jährigen Religionskräfte. Männer meinen dieses mehr als Frauen (42 zu 35%), während ein Zusammenhang zwischen Defiziterfahrung und der Mittelpunktstellung der Bibel im Unterricht nicht besteht. Dagegen ist der Zusammenhang mit dem Unterrichtsziel „Schülererfahrungen“ ein-

deutig (51%). Besondere Ausprägungen (mit Ausnahme der Absolventen der Universität Oldenburg, die mit nur 30% votierten) sind bei den Ausbildungsorten nicht feststellbar. Auch das angegebene Defizit „Verarbeitung meiner eigenen religiösen Sozialisation“ ist bis auf die unterschiedliche Votierung der 50 - 60jährigen (21%) ohne besondere Ausprägung. Frauen geben dieses Defizit jedoch entschieden mehr an (31%) als Männer (22%). Diese Defizitangabe steht im Zusammenhang mit der Ablehnung der Mittelpunktstellung der Bibel (34 zu 18%). Stark ausgeprägt ist auch der Zusammenhang dieses Defizits mit dem Unterrichtsziel „Vermittlung des Glaubens“ (40%). Mit Ausnahme der Absolventen der Universität Osnabrück, die dieses Defizit mit nur 21% angeben, votierten die Absolventen der anderen Hochschulen durchschnittlich. Das Defizit „Grundsätzliche Fragen des Glaubens“, das mit insgesamt 22% der Befragten votiert wurde, findet sich hochbesetzt bei der Generation der bis zu 30jährigen (37%). Frauen votierten hier deutlich mehr als Männer (27 zu 16%). Hinsichtlich der Mittelpunktstellung der Bibel ist ein Übergewicht zur Ablehnung der Bibel als Mittelpunkt des Unterrichts feststellbar (25 zu 18%). Während der Zusammenhang mit den Zielen „Identitätsbildung“ und „Schülererfahrungen“ noch durchschnittlich vorhanden ist, finden sich die Ziele „Bibelbeschäftigung“ und „Glaubensvermittlung“ überhaupt nicht. Überdurchschnittlich mit 28% votierten dagegen die Absolventen der Universität Oldenburg für dieses letztgenannte Defizit.

ZUSAMMENFASSUNG:

Die Generation der bis zu 30jährigen gibt als Defizite im Studium hochbesetzt „biblische Theologie“ und noch stark besetzt die „religiöse Sozialisation der Schüler“ an. Letzteres wird auch von der Generation der 30 - 40jährigen genannt. Die 40 - 50jährigen dagegen geben hochbesetzt „biblische Theologie“ und „grundsätzliche Fragen des Glaubens“, die 50 - 60jährigen etwas überdurchschnittlich die „grundsätzlichen Fragen des Glaubens“ an. Weibliche Religionslehrkräfte geben sowohl „biblische Theologie“, die „grundsätzlichen Fragen des Glaubens“ aber auch die „religiöse Sozialisation der Schüler“ als Defizite an, bei ihren männlichen Kollegen zeigen sich dagegen keine besonderen Ausprägungen an. Die Mittelpunktstellung der Bibel weist einen Zusammenhang nach mit der Defizitangabe

Theologie. Hinsichtlich der Ziele des Unterrichts ist im Bereich „Beitrag zur Identitätsbildung“ kaum ein Zusammenhang zu verzeichnen, während das Ziel „Schülererfahrungen“ eindeutig im Zusammenhang mit der Defizitangabe „Religiöse Sozialisation der Schüler“ steht. Das Ziel „Beschäftigung mit der Bibel“ weist bis auf den nicht vorhandenen Zusammenhang zum Defizit „Grundsätzliche Fragen des Glaubens“ keine Ausprägungen aus. Das Ziel „Vermittlung des Glaubens“ dagegen steht in einem deutlichen Zusammenhang mit der defizitären Erfahrung hinsichtlich der Verarbeitung der eigenen religiösen Sozialisation im Studium. Etwas überdurchschnittlich vermißten die Absolventen der Universität Oldenburg die Behandlung der grundsätzlichen Fragen des Glaubens, während die Absolventen der Universität Osnabrück überdurchschnittlich das Defizit „Theologie (Exegese NT/AT)“ angeben. Die anderen Hochschulen Niedersachsens weisen geringfügige Abweichungen hinsichtlich der Defizitangabe „Religiöse Sozialisation der Schüler“ aus, während bis auf „Theologie“, das nur um die Hälfte reduziert als Defizit angegeben wurde, die anderen Defizite durchschnittlich votiert wurden. Absolventen der außer-niedersächsischen Hochschulen und Universitäten bewegen sich relativ durchschnittlich(hinsichtlich der Gesamtangaben der Stichprobe)bei den Defiziten, die sie im Studium erfuhren.

TABELLE 74: Inhalte der Veränderung der religiösen Überzeugungen verglichen mit Alter, Geschlecht und Mittelpunktstellung der Bibel im Religionsunterricht

Frage 29: Welche Veränderungen bei Ihren religiösen Überzeugungen sind durch Ihr Studium zustandegekommen? (cfr. Tabelle 24)

Fragen 61, 62 und 2

(n=502)	Biblische Aussagen sind für mich verständlicher geworden	Der Einsatz bei sozialen und politischen Problemen ist mir wichtig geworden	Ich kann biblische Aussagen nicht mehr so wörtlich nehmen
Total %	65	40	33

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	67	58	31
30 - 40 Jahre alt	57	57	36
40 - 50 Jahre alt	78	20	24
50 - 60 Jahre alt	55	23	44

Geschlecht:

Weiblich	65	39	31
Männlich	64	41	36

Mittelpunktstellung der Bibel:

Ja, Bibel sollte im Mittelpunkt stehen	64	24	36
Nein, Bibel sollte nicht im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen	65	58	31

Noch TABELLE 74:

Inhalte der Veränderung der religiösen Überzeugungen

(n=502)	Mein Verhältnis zur Kirche ist distanzierter geworden	Der Sinn meines Lebens ist mir deutlicher geworden	Der christliche Glaube ist mir wichtig geworden
Total %	29	19	17

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	22	21	21
30 - 40 Jahre alt	43	17	11
40 - 50 Jahre alt	27	16	18
50 - 60 Jahre alt	19	23	20

Geschlecht:

Weiblich	29	13	21
Männlich	41	26	14

Mittelpunktstellung der Bibel:

Ja	28	25	20
Nein	30	15	15

65% der Befragten geben an, daß ihnen biblische Aussagen durch das Studium verständlicher wurden. Überdurchschnittlich meinen dieses nur die 40 - 50jährigen. Geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen nicht. Auch ein Zusammenhang dieser durch das Studium bedingten Veränderung mit der Einschätzung der Mittelpunktstellung der Bibel besteht nicht. Der Einsatz bei sozialen und politischen Problemen wurde bedingt durch das Studium 40% der Befragten wichtig, und dieses in hohem Maße den bis zu 30jährigen und den 30 - 40jährigen. Geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen nicht, jedoch zeigt der Zusammenhang mit der Mittelpunktstellung der Bibel eindeutig die Ablehnung der Bibel als Mittelpunkt des Unterrichts in dieser Teilgruppe (58 zu 24%).

Ein Drittel der Stichprobe gibt als Inhalt der Veränderung ihrer religiösen Überzeugungen an, daß sie biblische Aussagen nicht mehr so wörtlich nehmen können. Dieses findet sich besonders ausgeprägt in der Altersstufe der 50 - 60jährigen. Hier sind es die männlichen Religionslehrkräfte, die etwas mehr als ihre weiblichen Kolleginnen (36 zu 31%) diese Meinung vertreten. Mit dem gleichen prozentualen Unterschied (36 zu 31%) wird auch der Zusammenhang mit der Bevorzugung der Bibel als Mittelpunkt des Religionsunterrichts deutlich. Für 29% der Befragten ist durch das Studium das Verhältnis zur Kirche distanzierter geworden. Besonders deutlich ist dieses bei der Generation der 30 - 40jährigen. Männer behaupten dieses auch entschieden mehr (41%) als Frauen (29%). Ein Zusammenhang hinsichtlich der Befürwortung oder Ablehnung der Mittelpunktstellung der Bibel besteht nicht. 19% der Befragten behaupten, daß ihnen der Sinn des Lebens durch das Studium deutlicher wurde. Dieses gilt relativ durchschnittlich für alle Altersgruppen. Männer behaupten dieses allerdings mehr als Frauen (26 zu 13%). Ein Zusammenhang mit der Mittelpunktstellung der Bibel ist eindeutig vorhanden (25 zu 15%). Für 17% der Stichprobe ist durch das Studium der christliche Glaube wichtig geworden - zwar weniger für die 30 - 40jährigen - aber ansonsten durchschnittlich für die anderen Altersgruppen. Dieses gilt etwas mehr für Frauen (21%) als für ihre männlichen Kollegen (14%). Eine Befürwortung der Mittelpunktstellung der Bibel ist hinsichtlich dieser Veränderung durch das Studium (20 zu 15%) ebenfalls gegeben.

ZUSAMMENFASSUNG:

Für die Generation der bis zu 30jährigen gilt insbesondere, daß - und dieses gilt gleichermaßen auch für die 30 - 40jährigen - der Einsatz bei sozialen und politischen Problemen durch Anregungen des Studiums wichtig wurde, während für beide Altersgruppen sonst keine besonderen Zusammenhänge erkennbar sind. Für die 40 - 50jährigen gilt besonders ausgeprägt, daß ihnen biblische Aussagen durch das Studium verständlicher wurden, während für die 50 - 60jährigen besonders gilt, daß sie biblische Aussagen nicht mehr so wörtlich nehmen können. Weibliche Religionslehr-

kräfte votierten in der Hinsicht mehr als ihre Kollegen dafür, daß ihnen durch das Studium der christliche Glauben wichtiger wurde. Männer dagegen konnten biblische Aussagen mehr als Frauen nicht mehr so wörtlich nehmen, erfuhren durch das Studium ein distanzierteres Verhältnis zur Kirche, gleichzeitig aber geben sie an, daß ihnen der Sinn des Lebens durch das Studium deutlicher wurde. Zusammenhänge zwischen den Inhalten der Veränderung der religiösen Überzeugungen durch das Studium und der Mittelpunktstellung der Bibel im Religionsunterricht ergeben sich bezüglich der Befürwortung der Bibel als Mittelpunkt des Unterrichts bei der Verdeutlichung der Sinnfrage des Lebens, der Wichtigkeit des christlichen Glaubens und bei der Aussage, daß die biblischen Texte nicht mehr so wörtlich genommen werden können. Die Ablehnung der Bibel als Mittelpunkt im Religionsunterricht dagegen steht im Zusammenhang mit der Meinung, daß durch das Studium der Einsatz bei sozialen und politischen Problemen wichtig wurde. Ein Zusammenhang zwischen der distanzierten Beziehung zur Kirche und der Frage nach der Mittelpunktstellung der Bibel besteht dagegen nicht.

TABELLE 75: Inhalte der Veränderungen der religiösen Überzeugungen durch das Studium verglichen mit der Wichtigkeit des Studiums, Ziele des Unterrichts, Ausbildungsorte und Konfession (cfr. Tabelle 24)

Frage 28: Wenn Sie einmal an Ihre religiösen Überzeugungen denken. War Ihr Studium dabei besonders wichtig?

Frage 21: Was ist Ihrer Meinung nach das wichtigste Ziel für den Religionsunterricht?

Frage 63: An welcher/n Hochschule/n Universität/en haben Sie studiert?

Frage 74: Welcher Konfession gehören Sie an?

(n=502)	Biblische Aussagen sind mir verständlicher geworden	Der Einsatz bei sozialen und polit. Problemen ist mir wichtig geworden	Ich kann biblische Aussagen nicht mehr so wörtlich nehmen
Total %	65	40	33

Wichtigkeit des Studiums:

Ja, das Studium war besonders wichtig	79	48	44
---------------------------------------	----	----	----

Ziele des Religionsunterrichts:

... sollte zur Identitätsbildung beitragen	60	48	32
--	----	----	----

... Erfahrungen der Schüler sollten im Mittelpunkt stehen	74	44	44
---	----	----	----

... Beschäftigung mit der Bibel sollte im Mittelpunkt stehen	69	0	10
--	----	---	----

... sollte Glauben an Jesus Christus vermitteln	77	0	48
---	----	---	----

noch TABELLE 75:

Inhalte der Veränderung der religiösen
Überzeugungen durch das Studium

(n=502)

Biblische Aus-
sagen sind mir
verständlicher
geworden

Der Einsatz
bei sozialen
und polit.
Problemen
ist mir
wichtig
geworden

Ich kann
biblische
Aussagen
nicht mehr
so wörtlich
nehmen

Total %

65

40

33

Ausbildungsorte:

Universität
Oldenburg

61

43

38

Universität
Osnabrück

71

31

35

Andere Hochschulen in
Niedersachsen

65

43

30

Hochschulen außerhalb
Niedersachsens

65

49

32

Konfession:

Evangelisch-
Reformiert

66

47

36

Evangelisch-
Lutherisch

71

46

32

Evangelische
Freikirchen

59

18

28

Römisch-
Katholisch

84

32

15

Konfessionslos

38

61

58

Noch TABELLE 75: Inhalte der Veränderung der religiösen Überzeugungen durch das Studium

(n=502)	Mein Verhältnis zur Kirche ist distanzierter geworden	Der Sinn meines Lebens ist mir deutlicher geworden	Der christliche Glaube ist mir wichtig geworden
Total %	29	19	17

Wichtigkeit des Studiums:

Ja, das Studium war besonders wichtig	34	25	30
---------------------------------------	----	----	----

Ziele des Religionsunterrichts:

... sollte zur Identitätsbildung beitragen	30	19	18
--	----	----	----

... Erfahrungen sollten im Mittelpunkt stehen	48	18	6
---	----	----	---

... Beschäftigung mit der Bibel sollte im Mittelpunkt stehen	0	10	28
--	---	----	----

... sollte Glauben an Jesus Christus vermitteln	19	23	27
---	----	----	----

Ausbildungsorte:

Universität Oldenburg	26	14	15
-----------------------	----	----	----

Universität Osnabrück	26	20	16
-----------------------	----	----	----

Andere Hochschulen in Niedersachsen	36	9	9
-------------------------------------	----	---	---

Hochschulen außerhalb Niedersachsens	28	30	28
--------------------------------------	----	----	----

Konfession:

Evangelisch-Reformiert	27	10	17
------------------------	----	----	----

Evangelisch-Lutherisch	31	19	20
------------------------	----	----	----

Evangelische Freikirchen	12	12	6
--------------------------	----	----	---

Römisch-Katholisch	16	47	46
--------------------	----	----	----

Konfessionslos	59	0	0
----------------	----	---	---

Für 65% der Befragten sind durch das Studium biblische Aussagen verständlicher geworden. Diese Aussage korrespondiert hochbesetzt (78%) mit der Wichtigkeit des Studiums. Hochbesetzt ist auch der Zusammenhang mit der Glaubensvermittlung und den Schülererfahrungen (77 und 74%) als Zielen des Religionsunterrichts. Besondere Ausprägung findet diese Meinung lediglich überdurchschnittlich mit 71% bei den Absolventen der Universität Osnabrück. Die konfessionelle Verteilung zeigt an, daß insbesondere Katholiken (84%) und etwas überdurchschnittlich die Lutheraner (71%) diese Veränderung angaben. 40% der Befragten geben an, daß ihnen durch das Studium der Einsatz bei sozialen und politischen Problemen wichtig wurde. Auch diese Aussage korrespondiert stark (48%) mit der Wichtigkeit des Studiums. Ein Zusammenhang mit dem Unterrichtsziel „Beitrag zur Identitätsbildung der Schüler“ scheint ebenfalls gegeben zu sein (48%), während keinerlei Votierungen für die Beschäftigung mit der Bibel und die Glaubensvermittlung als Ziele stattfanden. Starke Ausprägung erhält die soziale und politische Aktivität bei den Absolventen der außerniedersächsischen Hochschulen (49%), entschieden unterdurchschnittlich dagegen von Osnabrückern. Ein besonders hoher Zusammenhang ist bei den Konfessionslosen (61%) auszumachen; dieses gilt allerdings auch noch für die Reformierten und die Lutheraner (47 bzw. 46%), weniger für die Angehörigen der Ev. Freikirchen (18%). Biblische Aussagen nicht mehr so wörtlich nehmen können durch das Studium 33% der Befragten. Diese Kategorie hat dabei entscheidenden Einfluß auf die Bejahung der Frage, ob das Studium besonders wichtig war (44%). Diese Aussage steht dabei in einem starken Zusammenhang mit der Glaubensvermittlung und der Thematisierung der Schülererfahrungen als wichtigste Ziele des Religionsunterrichts. Insgesamt stimmten die Absolventen aller angegebenen Hochschulen dieser Aussage relativ gleichmäßig zu. Besondere Bedeutung findet sie lediglich bei den Konfessionslosen mit 58%. Daß das Verhältnis zur Kirche durch das Studium distanzierter wurde, behaupten immerhin noch 29% der Befragten, wobei dieses keinen besonderen Zusammenhang mit der Wichtigkeit des Studiums hatte. Diese Aussage steht hinsichtlich der Korrelation mit den Zielen des Religionsunterrichts eindeutig im Zusammenhang mit der Thematisierung der Schülererfahrungen als wichtigstes Ziel.

Eine etwas überdurchschnittliche Votierung erhält die Distanzierung zur Kirche als Ergebnis des Studiums lediglich bei den Absolventen der Hochschulen innerhalb Niedersachsens außer Oldenburg und Osnabrück. Konfessionslose geben sehr hoch besetzt (59%) an, daß ihr Verhältnis zur Kirche durch das Studium distanzierter wurde. 19% der Stichprobe geben an, daß ihnen durch das Studium der Sinn ihres Lebens deutlicher wurde. Dieses steht auch im Zusammenhang mit der Wichtigkeit ihres Studiums (25%). Zusammenhänge mit den Zielen des Religionsunterrichts lassen sich nicht nachweisen. Besonders Absolventen der außerniedersächsischen Hochschulen geben an, daß ihnen der Sinn des Lebens deutlicher wurde (30%). Hinsichtlich der konfessionellen Verteilung fällt auf, daß sehr hoch besetzt die Katholiken dieses meinen (47%), während die Konfessionslosen hier überhaupt nicht vertreten sind. Die letzte ausgesuchte Antwortvorgabe „Der christliche Glaube ist für mich wichtig geworden“, die von noch 17% der Stichprobe angegeben wurde, steht in einem sehr großen Zusammenhang mit der Wichtigkeit des Studiums hinsichtlich der Veränderung der religiösen Überzeugungen (30%). Sowohl das Ziel „Beschäftigung mit der Bibel als Mittelpunkt des Religionsunterrichts“ als auch „Vermittlung des Glaubens an Jesus Christus“ (28 bzw. 27%) korrespondiert sehr hoch besetzt mit dem wichtig gewordenen christlichen Glauben durch das Studium. Dieses gilt stark ausgeprägt für die Absolventen der außerniedersächsischen Hochschulen (28%) und sehr stark für die Katholiken (46%), überhaupt nicht für die Konfessionslosen und wenig für die Vertreter der Evangelischen Freikirchen.

ZUSAMMENFASSUNG:

Tabelle 75 weist nach, daß das Studium für die Befragten besonders wichtig war hinsichtlich des besseren Verständnisses der biblischen Aussagen, die nicht mehr so wörtlich genommen werden können, und des Einsatzes bei sozialen und politischen Problemen in unserer Gesellschaft. Das Unterrichtsziel „Beitrag zur Identitätsbildung der Schüler“ korrespondiert sowohl mit der sozialen und politischen Aktivität als auch mit der Wichtigkeit des christlichen Glaubens als Ergebnisse der Veränderungen durch das Studium.

Das Unterrichtsziel „Erfahrungen der Schüler als Mittelpunkt“ steht dabei sowohl im starken Zusammenhang mit dem besseren Verständnis der biblischen Aussagen, ihrer nicht mehr wörtlichen Übernahme und stark ausgeprägt mit der Distanzierung zur Kirche. „Beschäftigung mit der Bibel als Mittelpunkt“ der Unterrichtsintention weist lediglich den Zusammenhang mit dem wichtig gewordenen christlichen Glauben als Ergebnis des Studiums aus. Die Vermittlung des Glaubens an Jesus Christus als wichtigstes Ziel für den Religionsunterricht weist den Zusammenhang nach mit den durch das Studium nun verständlicheren biblischen Aussagen, die nicht mehr so wörtlich genommen werden können, sowie der Meinung, daß durch das Studium für sie der christliche Glaube besonders wichtig wurde. Absolventen der Universität Oldenburg geben lediglich etwas überdurchschnittlich an, daß sie durch das Studium die biblischen Aussagen nicht mehr so wörtlich nehmen können. Absolventen der Universität Osnabrück meinen überdurchschnittlich, daß biblische Aussagen für sie verständlicher wurden und die Absolventen der anderen niedersächsischen Hochschulen behaupten besonders, daß ihr Verhältnis zur Kirche durch das Studium distanzierter wurde. Evangelisch-reformierte Religionslehrkräfte votierten lediglich überproportional für den Einsatz bei sozialen und politischen Problemen, was auch für die Lutheraner gilt, die außerdem was überdurchschnittlich der Meinung sind, daß für sie durch das Studium die biblischen Aussagen verständlicher wurden. Vertreter der Evangelischen Freikirchen zeichnen sich durch eine bei allen Antwortvorgaben der Frage 29 unterdurchschnittliche Votierung aus, was die Vermutung zu rechtfertigen scheint, daß sie schon vor dem Studium zu Veränderungen ihrer religiösen Überzeugungen gelangten. Für katholische Religionslehrkräfte gilt, daß sie extrem hoch besetzt der Meinung sind, daß durch das Studium für sie biblische Aussagen verständlicher wurden und ihnen sowohl der Sinn ihres Lebens deutlicher als auch der christliche Glaube wichtiger wurden. Für konfessionslose Religionslehrkräfte hat das Studium bewirkt, daß sie extrem hoch besetzt biblische Aussagen nicht mehr so wörtlich nehmen können. ihr Einsatz bei sozialen und politischen Problemen ihnen wichtig und daß ihr Verhältnis zur Kirche distanzierter wurde.

TABELLE 76: Beteiligung an sozialen und politischen Veränderungsprozessen in unserer Gesellschaft und deren Einbringung in den Religionsunterricht verglichen mit Inhalten der Veränderung der religiösen Überzeugungen durch das Studium (cfr. Tabelle 12)

Frage 29: Welche Veränderungen bei Ihren religiösen Überzeugungen sind durch Ihr Studium zustande gekommen?
(nicht mehr als 5 Antworten)

(n=502)	Beteiligung an Veränderungsprozessen und deren Einbringung in den Unterricht		
	Ja	Nein	Weiß nicht so genau
Total %	76	11	13
Biblische Aussagen sind für mich verständlicher geworden	79	8	13
Der Einsatz bei sozialen und politischen Problemen ist mir wichtig geworden	90	6	4
Ich kann biblische Aussagen nicht mehr so wörtlich nehmen	77	11	12
Mein Verhältnis zur Kirche ist distanzierter geworden	86	7	7
Der Sinn meines Lebens ist mir deutlicher geworden	74	21	5
Der christliche Glaube ist mir wichtig geworden	67	33	0

Tabelle 76 versucht Zusammenhänge zwischen der Beteiligung an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und deren Einbringung in den Religionsunterricht und der Veränderung von religiösen Überzeugungen durch das Studium nachzuweisen. Dabei ist ein Zusammenhang feststellbar zwischen der Bejahung der Beteiligung und Einbringung und der Meinung, daß durch das Studium der Einsatz bei politischen und sozialen Problemen wichtig wurde (90%). Gleichzeitig zeigt sich aber auch, daß die aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen eine Distanzierung zur Kirche bewirkt hat (86%). Denjenigen Lehrkräften der Stichprobe,

die zu insgesamt 11% die Beteiligung und Einbringung ablehnen, ist überdurchschnittlich (21%) sowohl der Sinn ihres Lebens durch das Studium deutlicher als auch der christliche Glaube wichtig geworden (33%).

ZUSAMMENFASSUNG:

Verständlicherweise ist die Antwortvorgabe „Der Einsatz bei sozialen und politischen Problemen ist mir wichtig geworden“ überdurchschnittlich von den Religionslehrkräften gewählt worden, die sich für eine Beteiligung an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und deren Einbringung in den Religionsunterricht entschieden. Die Lehrkräfte (insgesamt 29% der Stichprobe), die durch ihr Studium ein distanzierteres Verhältnis zur Kirche bekamen, votierten ebenfalls überdurchschnittlich für die Bejahung der Frage 30. Demgegenüber scheint auch ein Zusammenhang zu bestehen zwischen der Veränderung der religiösen Überzeugungen hinsichtlich der Klärung des Lebenssinns und der Wichtigkeit des christlichen Glaubens und der sozialen und politischen Inaktivität bzw. Ablehnung der Einbringung von sozialen und politischen Problemen in den Religionsunterricht.

TABELLE 77: Gründe für einen möglichen Studienabbruch

Frage 32: Wenn Sie im Verlauf Ihres Studiums erwogen hatten, es abubrechen, welche Gründe und Überlegungen waren dabei für Sie bedeutend?
(Mehrfachantworten)

Insgesamt 84% der Befragten gaben an, daß sie eigentlich nie erwogen hatten, ihr Studium abubrechen. Von den möglichen Antworten der Frage 32 wurde lediglich mit 11% die Antwortvorgabe „Zweifel am Sinn des Studiums“ gewählt. Dabei wurde ein deutlicher geschlechtsspezifischer Unterschied festgestellt: 19% der weiblichen Religionslehrkräfte ordneten sich dieser Meinung zu und nur 3% ihrer männlichen Kollegen. Altersspezifische Unterschiede sind dabei nicht vorhanden.

TABELLE 78: Mittelpunktstellung der Bibel verglichen mit Ausbildungs/Studienorten und Examensart (cfr. Tabelle 8)

Frage 2: Sind Sie der Meinung, daß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen sollte?

Frage 63: An welcher/n Hochschule/n/Universität/en haben Sie studiert?

Frage 65: Was für ein Fachexamen haben Sie abgelegt?

(n=502)	Mittelpunktstellung der Bibel	
	Ja	Nein
Total %	39	61

Ausbildungsorte:

Universität Oldenburg	23	77
Universität Osnabrück	61	39
Andere Hochschulen in Niedersachsen	34	66
Hochschulen außerhalb Niedersachsens	39	61

	Ja	Nein
Total %	39	61

Examensart:

Theologie/ Religionslehre als

1. Fach	37	63
2. Fach	28	72
3. Fach	58	42
Zusatzfach	50	50
Realschullehrerzusatzfach	37	63
kirchlich-theologisches Examen	25	75
kein Examen	44	46

Eine überdurchschnittliche Ablehnung der Bibel als Mittelpunkt des Religionsunterrichts zeigt sich bei den Absolventen der Universität Oldenburg mit 77%. Etwas überdurchschnittlich votierten auch die Vertreter der anderen niedersächsischen Hochschulen dagegen, während die der Universität Osnabrück die Mittelpunktstellung sehr hoch besetzt (61%) befürwortet wird. Absolventen außerniedersächsischer Hochschulen bilden dabei den exakten Durchschnitt der Stichprobe.

Zweifachexaminanten und Vertreter mit kirchlich-theologischem Examen lehnen überdurchschnittlich die Mittelpunktstellung der Bibel ab (72 bzw. 75%), während eine überproportionale Befürwortung der Bibel als Mittelpunkt des Unterrichts sowohl die Vertreter mit einem Drittfach- als auch die mit Zusatzexamen zeigen (58/50%). Religionslehrkräfte ohne Examen votierten immerhin noch etwas überdurchschnittlich (44%).

ZUSAMMENFASSUNG:

Die Verteilung der Befürwortung bzw. Ablehnung der Mittelpunktstellung der Bibel im evangelischen Religionsunterricht weist bei

den verschiedenen Hochschulabsolventen deutliche Unterschiede auf. Während Absolventen der Universität Oldenburg und auch noch der anderen niedersächsischen Hochschulen die Bibel überproportional als Mittelpunkt des Unterrichts ablehnen, votierten die Absolventen der Universität Osnabrück im umgekehrten Verhältnis zur Votierung der Stichprobe für die Mittelpunktstellung der Bibel. Ebenfalls überdurchschnittlich wählten die Religionslehrkräfte mit einem Drittfach- und Zusatzfachexamen (Didaktikum) die Bejahung der Mittelpunktstellung der Bibel, wobei die Lehrkräfte ohne Examen ebenfalls leicht über dem Durchschnitt liegen. Abgelehnt wird die Mittelpunktstellung überproportional hoch besetzt von den Lehrkräften, die ein Zweitfachexamen bzw. ein kirchlich-theologisches Examen ablegten. (Letztere machen allerdings nur 2% der Stichprobe aus (cfr. Tabelle 1)).

TABELLE 79: Ausbildungsorte verglichen mit Begründungen
für die Kirchenmitgliedschaft

Frage 40: Wie begründen Sie Ihre Mit-
gliedschaft in der Kirche?
(Mehrfachnennungen)

(n=502)	Universität Oldenburg	Universität Osnabrück	Hochschu- len inner- halb Nds.	Hochschulen außerhalb Nds.
Total %	27	13	26	34
Weil ich an Gott glaube	21	21	25	33
Weil ich so erzogen bin	25	13	25	36
Weil die Kirche politische Ziele verfolgt, die für mich wichtig sind	45	0	45	10
Weil ich als Religions- lehrer dazu verpflich- tet bin	17	22	29	33
Weil die Kirche mir Ant- wort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens gibt	33	19	16	33
Weil ich die Gemeinschaft der Kirche brauche	20	15	25	40
Weil sie mir die Möglich- keit zu sinnvoller Mitar- beit und Hilfe gibt	30	17	10	43

Absolventen der Universität Oldenburg identifizieren sich hoch
besetzt mit ihrer Kirche, weil sie politische Ziele verfolgt, die
auch ihnen wichtig sind (45%). Etwas überdurchschnittlich votierten
sie dafür, daß ihnen die Kirche Antwort auf die Frage nach dem
Sinn des Lebens gibt (33%). Religionslehrkräfte, die in Osnabrück
studierten, geben überdurchschnittlich ihren persönlichen Gottes-
glauben (21%), stark ausgesprägt auch eine juristische Begründung
(22%) sowie - analog den Oldenburgern - die Sinngebung durch die Kirche
(19%) an. Absolventen der anderen Hochschulen Niedersachsens votier-
ten wie die Oldenburger für die Gemeinsamkeit der politischen Ziele,

die sie mit ihrer Kirche haben (45%). Hochschulabsolventen aus außerniedersächsischen Orten dagegen wählten hoch besetzt die Möglichkeit der Partizipation (43%) und mit 40% die Antwortvorgabe, daß sie die Gemeinschaft der Kirche brauchen.

ZUSAMMENFASSUNG:

Sehr hoch besetzen die Absolventen der Universität Oldenburg und der anderen niedersächsischen Hochschulen ihre Kirchenmitgliedschaftsbegründung mit den politischen Zielen, die ihre Kirche verfolgt. Dieser Begründungszusammenhang findet sich dagegen bei den Osnabrückern überhaupt nicht, vielmehr votierten sie primär mit ihrem persönlichen Gottesglauben und der juristischen Begründung. Ganz anders die Absolventen außerniedersächsischer Hochschulen: Hier findet eine eindeutige Begründung im Zusammenhang mit der Möglichkeit sinnvoller Partizipation in der Kirche sowie des persönlichen Gemeinschaftserlebens statt.

TABELLE 80: Ausbildungsorte verglichen mit der persönlichen Einstellung zu Jesus

Frage 56: Welche Bedeutung hat Jesus für Sie persönlich?
(Bis zu 4 Antworten)
(cfr. Tabelle 38)

(n=502)	Universität Oldenburg	Universität Osnabrück	Hochschu- len inner- halb Nds.	Hochschulen außerhalb Nds.
Total %	27	13	26	34
Jesus ist für mich der Sohn Gottes	21	22	23	34
Jesus ist für mich ein großes Vorbild	19	19	35	27
Jesus ist für mich jemand, der sich für andere Men- schen eingesetzt hat und dafür getötet wurde	33	10	29	28
Jesus ist für mich die Sehnsucht nach dem wahren Leben	38	14	15	33
Jesus ist jemand für mich, der sich für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt eingesetzt hat	30	9	27	34
Jesus ist jemand für mich, der sich dafür eingesetzt hat, daß man seine Feinde liebt	26	12	25	37

Absolventen der Universität Oldenburg votierten stark ausgeprägt für die abstrahierte und verarbeitete Bedeutungsdimension „Jesus ist für mich die Sehnsucht nach dem wahren Leben“ mit 38%. Absolventen der Universität Osnabrück dagegen hoch besetzt für die traditionell-theologisch abgeleitete Bedeutung von Jesus als dem Sohn Gottes (22%). Bei den Absolventen der anderen niedersächsischen Hochschulen ist es ausgeprägt nur der Vorbildcharakter Jesu (35%), während die

Religionslehrkräfte, die an außerniedersächsischen Hochschulen studierten, sich relativ gleichmäßig auf alle Antwortvorgaben verteilen.

ZUSAMMENFASSUNG:

Die traditionell-theologisch abgeleitete Bedeutungsdimension „Jesus ist für mich der Sohn Gottes“, die von insgesamt 34% der Stichprobe gewählt wurde, findet sich nur ausgeprägt bei den Absolventen der Universität Osnabrück, weniger bei denen der Universität Oldenburg. Die individuelle Bedeutung „Jesus ist für mich ein großes Vorbild“ wurde ebenfalls von den Osnabrückern, verstärkt aber von den Absolventen der anderen niedersächsischen Hochschulen gewählt. Die interpretierende und generalisierende Bedeutungsposition „... der sich für andere Menschen eingesetzt hat und dafür getötet wurde“ findet sich überdurchschnittlich bei den Oldenburgern, stark unterdurchschnittlich bei den Osnabrückern. Die abstrahierte und verarbeitete Einschätzung Jesu wurde mit starker Ausprägung von den Absolventen der Universität Oldenburg gewählt, während für die anderen zwei interpretierenden und generalisierenden Bedeutungsdimensionen von allen anderen Religionslehrkräften sich relativ durchschnittlich zugeordnet wurde.

TABELLE 81: Ausbildungsorte verglichen mit Gottesvorstellungen

Frage 57: Wenn Sie Gott beschreiben sollten,
welche der folgenden Aussagen
trifft Ihrer Meinung nach für Gott
vor allem zu?
(Mehrfachnennungen, cfr. Tabelle 36)

(n=502)	Universität Oldenburg	Universität Osnabrück	Hochschu- len inner- halb Nds.	Hochschulen außerhalb Nds.
Total	27	13	26	34
Meiner Meinung nach kann man Gott gar nicht beschreiben	35	13	22	30
Gott bedeutet die Seh- sucht nach dem wahren Leben	27	15	21	37
Gott ist der Schöpfer der Erde und der Menschen	24	17	22	38
Gott bedeutet der Wunsch nach Frieden	35	8	27	30
Gott bedeutet Gerechtig- keit	36	10	22	34
Gott ist der Vater aller Menschen	15	14	21	50

Absolventen der Universität Oldenburg votierten sowohl überdurchschnittlich für die ablehnend-distanzierte Position der Nichtbeschreibbarkeit Gottes (35%) als auch ausgeprägt für die symbolisch-übertragenen und verarbeiteten Bedeutungsdimensionen (Gott bedeutet der Wunsch nach Frieden, Gott bedeutet Gerechtigkeit) mit 35 bzw. 36%. Besondere Ausprägungen bei den Osnabrückern finden sich nicht. Dieses gilt im gleichen Maße für die Absolventen der anderen niedersächsischen Hochschulen. Die individuell-personalisierte Bedeutungsdimension „Gott ist der Vater aller Menschen“ wurde stark ausgeprägt von den Vertretern der außerniedersächsischen Hochschulen

gewählt.

ZUSAMMENFASSUNG:

Die distanzierte Position, daß Gott gar nicht beschreibbar sei, findet sich - bis auf die überdurchschnittliche Votierung bei den Absolventen der Universität Oldenburg - bei allen anderen Hochschulorten proportional wieder. Die Bedeutungsdimension „Gott bedeutet die Sehnsucht nach dem wahren Leben“ wurde von allen Absolventen der verschiedenen Hochschulorte gleichermaßen gewählt. Die biblisch-theologisch-abgeleitete fundamentale Vorstellung, daß Gott der Schöpfer der Erde und des Menschen sei, findet sich ebenfalls im Durchschnitt der Stichprobe. Die symbolisch-übertragene und verarbeitete Vorstellung, Gott bedeute der Wunsch nach Frieden, findet sich durchschnittlich bei den Absolventen der sonstigen inner- und außerhalb Niedersachsens befindlichen Hochschulen. Während die Oldenburger hier überdurchschnittlich votierten, wählten die Osnabrücker unterdurchschnittlich diese Bedeutungsdimension Gottes. Ebenfalls überdurchschnittlich ausgeprägt ist die andere symbolisch-übertragene und verarbeitete Gottesvorstellung „Gott bedeutet Gerechtigkeit“ besonders von den Oldenburgern gewählt worden, während die anderen Hochschulen hier durchschnittlich votierten. Die individuell-personalisierte Gottesvorstellung (Gott als Vater aller Menschen) findet sich unterbesetzt bei den Oldenburgern, durchschnittlich noch bei den Osnabrückern und den Absolventen der anderen niedersächsischen Hochschulen, stark ausgeprägt jedoch bei den Religionslehrkräften, die an Hochschulen außerhalb Niedersachsens studierten.

TABELLE 82: Ausbildungsorte verglichen mit den
Bedeutungsdimensionen der Bibel

Frage 59: Die Bibel hat für viele Menschen
eine unterschiedliche Bedeutung.
Welche Bedeutung hat sie für Sie?
(Mehrfachantworten, cfr. Tabelle 59)

(n=502)	Universität Oldenburg	Universität Osnabrück	Hochschu- len inner- halb Nds.	Hochschulen außerhalb Nds.
Total %	27	13	26	34
Für mich ist die Bibel eine Sammlung von wich- tigen Erfahrungen, die einzelne Menschen und Gruppen gemacht haben	28	11	28	32
Für mich ist die Bibel die Grundlage des christ- lichen Glaubens für alle Zeiten	20	21	21	28
Für mich ist die Bibel eine Sammlung von Gottes Worten	30	22	20	28

Für die Absolventen der Universität Oldenburg ist durchschnittlich die Bibel sowohl eine Sammlung von wichtigen Erfahrungen, die einzelne Menschen und Gruppen gemacht haben (überindividuell-verarbeitete Bedeutungsdimension) als auch theologisch dimensioniert als eine Sammlung von Gottes Worten (28 und 30%), weniger jedoch (20%) die Grundlage des christlichen Glaubens für alle Zeiten. Absolventen der Universität Osnabrück besetzten zwar durchschnittlich (11%) die überindividuell-verarbeitete Bedeutungsdimension, starke Ausprägungen erhalten jedoch mit 22 bzw. 21% die theologische und die traditionell-individualisierte Bedeutungsdimension. Religionslehrkräfte, die an den anderen Hochschulen innerhalb Niedersachsens studierten, votierten im Durchschnitt der Stichprobe mit 28% für die überindividuell-verarbeitete Position der Bibelbedeutung, unterdurchschnittlich jedoch für die beiden anderen Bedeutungs-

kategorien. Die fast gleiche Verteilung trifft auch die Absolventen der außerniedersächsischen Hochschulen.

ZUSAMMENFASSUNG:

Die überindividuell-verarbeitete Bedeutungsdimension der Bibel als eine Sammlung von wichtigen Erfahrungen, die einzelne Menschen und Gruppen gemacht haben, wird ohne bedeutsamen Unterschiede von allen Religionslehrkräften genannt. Während die traditionell-individualisierte Dimension als Grundlage des Glaubens für alle Zeiten sich ausgeprägt bei den Osnabrückern findet, votierten die Absolventen der verschiedenen anderen Hochschulen und Universitäten hier etwas unterdurchschnittlich. Die theologische Bedeutungsdimension der Bibel als Sammlung von Gottes Worten findet sich stark ausgeprägt wieder bei den Absolventen der Universität Osnabrück, durchschnittlich bei denen aus Oldenburg, unterdurchschnittlich dagegen bei den Religionslehrkräften, die an anderen Hochschulen innerhalb und außerhalb Niedersachsens studierten.

Zum Verhältnis der Religionslehrkräfte zur Kirche

Frage 83: Konfessionszugehörigkeit der Stichprobe

Evangelisch-Reformiert	12 %
Evangelisch-Lutherisch	63 %
Evangelische Freikirchen	12 %
Römisch-katholisch	4 %
keiner Kirche angehörig	6 %
Evangelisch-Unierte	1 %
Andere Konfessionen	2 %

verglichen mit Alter und Geschlecht

(n=502)	Refor- miert	Luthe- risch	Ev.Frei- kirchen	Röm.- Kath.	Konfes- sionslos
Total %	12	63	12	4	6

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	10	64	18	2	3
30 - 40 Jahre alt	18	53	12	2	12
40 - 50 Jahre alt	7	77	2	11	0
50 - 60 Jahre alt	10	65	13	0	9

Geschlecht:

Weiblich	11	59	18	3	6
Männlich	14	67	6	5	5

Tabelle 82 zeigt an, daß Vertreter der Evangelischen Freikirchen besonders stark in der Altersgruppe der bis zu 30jährigen Religionslehrkräfte (18%) vorhanden sind. Entschieden mehr Frauen als Männer (18 zu 6%) sind dabei Mitglieder der Freikirchen. Zu vermuten ist, daß sich die Konfessionslosen hauptsächlich als ehemaligen Lutheranern rekrutieren, die sich in der Altersgruppe der 30 - 40jährigen Religionslehrkräfte befinden (53% zu 12%).

Tabelle 84: Verbundenheit mit der Kirche/Übereinstimmung
in Glaubensfragen

Frage 41: Wie fühlen Sie sich mit ihrer Kirche
verbunden?

Frage 45: Wie stimmen Sie in Glaubensfragen
mit Ihrer Kirche überein?

(n=502)	%
---------	---

Verbundenheit mit
der Kirche:

Sehr verbunden	26
Etwas verbunden	47
Überhaupt nicht verbunden	27

Übereinstimmung in
Glaubensfragen:

Stark	12
Teils teils	58
Wenig	18
Gar nicht	6
Ich weiß nicht	6

Wie schon bei Hild beschrieben (Hild, 1974, Seite 52ff.) können Aussagen zur Verbundenheit mit der Kirche nur im Gesamtzusammenhang des Verhältnisses der Religionslehrkräfte zur Kirche betrachtet werden. Verbundenheit mit der Kirche heißt nicht gleich Gottesdienstbesuch oder Teilnahme am Gemeindeleben, während die Übereinstimmung in Glaubensfragen nicht unbedingt auch Verbundenheit mit der Kirche beinhalten muß (Hild, 1974, Seite 53/54). Darauf weist Tabelle 84 hin: 26% „Sehr Verbundenen“ stehen nur 12% „starke Übereinstimmung in Glaubensfragen“ gegenüber, während 27% „Überhaupt nicht Verbundenen“ nur 6% „Gar nicht in Übereinstimmung in Glaubensfragen“ befindliche Religionslehrkräfte gegenüberstehen. Frage 41 und Frage 45 zeigen jedoch an, daß von den befragten

Lehrkräften Überwiegend gesagt werden kann, daß sowohl eine Verbundenheit (26 und 47%) als auch eine Übereinstimmung in Glaubensfragen (12 und 58%) gegeben zu sein scheint, wenn auch differenziertere und komplexere Zusammenhänge noch nachzuweisen wären. Andererseits ist jedoch fast jede 3. Lehrkraft wenig bzw. gar nicht an Kirche interessiert.

Tabelle 84a: Verbundenheit mit der Kirche und Übereinstimmung in Glaubensfragen verglichen mit Alter, Geschlecht und Konfession

Fragen 61, 62 und 74:

(n=502)	Verbundenheit mit der Kirche		
	Sehr verbunden	Etwas verbunden	Überhaupt nicht verbunden
Total %	26	47	27
<u>Alter:</u>			
Bis zu 30 Jahre alt	20	46	34
30 - 40 Jahre alt	6	52	42
40 - 50 Jahre alt	33	51	16
50 - 60 Jahre alt	46	40	14
<u>Geschlecht:</u>			
Weiblich	27	40	33
Männlich	24	55	21
<u>Konfession:</u>			
Evangelisch-Reformiert	19	65	16
Evangelisch-Lutherisch	17	53	30
Evangelische Freikirchen	74	11	15
Römisch-Katholisch	100	0	0

Noch Tabelle 84a:Übereinstimmung in Glaubensfragen

(n=502)	Stark	Teils teils	Wenig	Gar nicht	Ich weiß nicht
Total %	12	58	18	6	6

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	18	45	24	7	6
30 - 40 Jahre alt	4	60	20	8	8
40 - 50 Jahre alt	16	65	17	0	2
50 - 60 Jahre alt	28	63	0	9	0

Geschlecht:

Weiblich	11	54	22	5	8
Männlich	14	62	15	6	3

Konfession:

Evangelisch-Reformiert	0	100	0	0	0
Evangelisch-Lutherisch	5	68	16	11	0
Evangelische Freikirchen	37	58	5	0	0
Römisch-Katholisch	53	47	0	0	0

Sehr verbunden mit ihrer Kirche fühlen sich mit starker Ausprägung die 40 - 60jährigen (33 bzw. 46%). Geschlechtsspezifische Unterschiede sind dabei nicht erkennbar. Eine extrem hohe Verbundenheit zeigen die Vertreter der Evangelischen Freikirchen (74%) und eine absolute Verbundenheit die Katholiken mit 100% (Zu berücksichtigen ist, daß sie nur 4% der Stichprobe ausmachen). Besonders die 50 - 60jährigen empfinden eine starke Übereinstimmung in Glaubensfragen, wobei allerdings die bis zu 30jährigen ebenfalls überdurchschnittlich votierten (18%). Auch hier sind keine geschlechtsspezifischen Unterschiede auszumachen. Die große Verbundenheit mit ihrer Kirche korrespondiert mit der Übereinstimmung in Glaubensfragen sowohl bei den Vertretern der Evangelischen Freikirchen als auch bei den Katholiken (37% bzw. 53%).

Die Kategorie „Überhaupt nicht verbunden“ mit ihrer Kirche, die von insgesamt 27% der Stichprobe gewählt wurde, findet sich ausgesprochen stark bei der Generation der 30 - 40jährigen und etwas überdurchschnittlich bei den bis zu 30jährigen und nimmt mit zunehmenden Alter ab. Frauen fühlen sich dabei deutlicher als Männer (32 zu 21%) überhaupt nicht mit ihrer Kirche verbunden. Während nur 15% der Vertreter der Evangelischen Freikirchen dieses behaupten, finden sich in dieser Kategorie die Katholiken nicht. Die Antwortvorgabe „Gar nicht in Übereinstimmung in Glaubensfragen“ findet sich bei der Generation der 40 - 50jährigen nicht, wobei auch hier geschlechtsspezifische Unterschiede nicht bestehen. Interessant, daß hier nur Lutheraner (mit 11%) votierten. „Wenig“ in Übereinstimmung mit den Glaubensfragen stehen besonders die bis zu 30jährigen, wobei es hier wieder mehr Frauen als Männer sind (22 zu 15%).

ZUSAMMENFASSUNG:

Die Generation der bis zu 30jährigen Religionslehrkräfte fühlt sich zwar Überwiegend etwas mit ihrer Kirche verbunden, besonders auffällig ist bei ihnen jedoch, daß sie ausgeprägt überhaupt nicht verbunden sich zeigen. Die Generation der 30 - 40jährigen eine noch stärkere Ausprägung für „Überhaupt nicht verbunden“. Dagegen zeigt sich bei den älteren Lehrkräften, daß sie mit zunehmenden Alter sich sehr verbunden mit ihrer Kirche fühlen. Frauen fühlen sich deutlich mehr als Männer überhaupt nicht verbunden. Reformierte votierten Überwiegend für „Etwas verbunden“, während Lutheraner keine besonders interpretierbaren Ausprägungen zeigen. Vertreter der Evangelischen Freikirchen und Katholiken dagegen weisen eine sehr hohe Verbundenheit mit ihrer Kirche nach.

Hinsichtlich der Übereinstimmung in Glaubensfragen wird deutlich, daß die Generation der bis zu 30jährigen überdurchschnittlich für „stark“ und „wenig“ votierte, während die 30 - 40jährigen weniger für stark aber durchschnittlich für alle anderen Vorgaben sich entschieden. Relativ ausgeglichen (bis auf die teils/teils-Votierung) votierte die Generation der 40 - 50jährigen, während die 50 - 60jährigen eine ausgesprochen starke Übereinstimmung in Glaubensfragen

angaben. Frauen entschieden sich mehr als ihre männlichen Kollegen für die Vorgabe „wenig“ Übereinstimmung in Glaubensfragen, Männer votierten mehr für die „teils/teils“-Übereinstimmung. „Starke“ Übereinstimmung in Glaubensfragen zeigen dagegen die Vertreter der Evangelischen Freikirchen und der Katholiken, die die Vorgabe „Gar nicht“ überhaupt nicht votierten.

Tabelle 84 macht deutlich, daß zwar Zusammenhänge zwischen der Verbundenheit mit der Kirche und der Übereinstimmung in Glaubensfragen nachgewiesen werden können, gleichzeitig zeigen aber die Ergebnisse, daß eine große Verbundenheit mit der Kirche nicht eine Übereinstimmung in den Glaubensfragen nach sich zieht, bzw. daß die überhaupt nicht Verbundenen sehr wohl in bestimmten Glaubensfragen mit der Kirche einer Meinung sein können. Auf diese komplexen und differenzierten Zusammenhänge wird noch in Kapitel 5 eingegangen.

TABELLE 85: Kontakte zur Kirchengemeinde, Häufigkeit des Gottesdienstbesuches und Kenntnis des zuständigen Pastors/Pfarrers der Kirchengemeinde

Frage 39: Haben Sie Kontakt zu Ihrer Kirchengemeinde?

Frage 37: Wie oft besuchen Sie den Gottesdienst?

Frage 38: Kennen Sie den für Ihren Wohnort/
Wohnbezirk zuständigen Pastor/Pfarrer?
(Mehrfachnennungen waren möglich)

(n=502)	%
---------	---

Kontakt zur
Kirchengemeinde:

Nein	53
------	----

Ja, durch Teilnahme am Gottesdienst	17
--	----

Ja, durch aktive Mitarbeit in der Gemeinde	15
---	----

Ja, durch Funktionsübernahme in der Gemeinde (Kirchenrat etc.)	15
---	----

Gottesdienstbesuch:

Mindestens einmal oder mehrmals im Monat	35
---	----

Etwa vier bis fünfmal im Jahr	19
-------------------------------	----

An besonderen kirchlichen Feiertagen	13
---	----

Zu Anlässen wie Taufe, Begräbnis, oder Hochzeit	27
--	----

Eigentlich überhaupt nicht	19
----------------------------	----

Kenntnis des zuständigen
Pastors/Pfarrers:

Nein	10
------	----

Ja, vom Hörensagen	18
--------------------	----

Ja, durch den Gottesdienst und andere Veranstaltungen	22
--	----

Ja, durch persönlichen Kontakt	50
--------------------------------	----

53% der befragten Religionslehrkräfte geben an, keinen Kontakt zur Kirchengemeinde zu haben, obwohl 54% (35% und 19%) den Gottesdienst besuchen. Die Antworten aus Frage 39 in Verbindung mit Frage 37 lassen vermuten, daß Gottesdienstbesuche nicht ausgesprochen als Kontakte zur Kirchengemeinde angesehen werden.

Während zwar nur 10% der Befragten den zuständigen Pfarrer/Pastor nicht kennen, haben jedoch 50% mit ihm persönlichen Kontakt. Dieser persönliche Kontakt scheint jedoch nicht zu bedeuten, daß er gleichzeitig auch zu einer intensiveren Bindung an die Ortsgemeinde führt. (Religionslehrkräften ist der Pastor/Pfarrer u.U. auch als Mitglied des Kollegiums bekannt, da er häufig auch als Religionslehrkraft eingesetzt ist).

Nur insgesamt 15% der Stichprobe arbeiten aktiv in ihrer Ortsgemeinde mit, während immerhin noch 54% Kontakte zur Gemeinde über die Teilnahme an Gottesdiensten haben.

TABELLE 86: Kontakte zur Kirchengemeinde, Häufigkeit des Gottesdienstbesuches und Kenntnis des zuständigen Pastors/Pfarrers der Kirchengemeinde verglichen mit Alter, Geschlecht und Konfession

Fragen 61, 62 und 74:

(n=502)	<u>Kontakte zur Kirchengemeinde</u>			
	Nein	durch Teilnahme am Gottesdienst	durch aktive Mitarbeit	durch Funktionsübernahme
Total %	53	17	15	15

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	63	19	16	2
30 - 40 Jahre alt	71	12	10	8
40 - 50 Jahre alt	43	21	21	15
50 - 60 Jahre alt	34	16	14	36

Geschlecht:

Weiblich	60	18	11	11
Männlich	46	14	20	20

Konfession:

Evangelisch-Reformiert	47	26	5	22
Evangelisch-Lutherisch	65	11	10	14
Evangelische Freikirchen	15	11	55	19
Römisch-Katholisch	0	53	47	0

Noch TABELLE 86:

Häufigkeit des Gottesdienstbesuches

(n=502)

	mindestens ein oder mehrmals im Monat	vier - fünfmal im Jahr	an be- sonde- ren Fei- ertagen	zur Taufe etc.	Über- haupt nicht
Total	35	19	13	27	19

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	35	21	16	28	17
30 - 40 Jahre alt	19	17	17	41	25
40 - 50 Jahre alt	50	26	4	10	15
50 - 60 Jahre alt	63	14	14	7	9

Geschlecht:

Weiblich	34	22	14	26	18
Männlich	36	18	12	28	19

Konfession:

Evangelisch-Reformiert	35	15	27	31	16
Evangelisch-Lutherisch	24	26	14	33	19
Evangelische Freikirchen	74	11	5	5	5
Römisch-Katholisch	100	0	0	0	0

Bekanntheit des zuständigen Pastors/Pfarrers

	Nein	Ja, vom Hören- sagen	Ja, durch Teilnahme am Gottes- dienst	Ja, durch per- sönlichen Kontakt
(n=502)	10	18	22	50

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	22	35	18	25
30 - 40 Jahre alt	8	30	13	49
40 - 50 Jahre alt	7	0	42	51
50 - 60 Jahre alt	0	7	14	79

Noch TABELLE 86: Bekanntheit des zuständigen Pastors/Pfarrers

(n=502)	Nein	Ja, vom Hören-sagen	Ja, durch Teilnahme am Gottesdienst	Ja, durch persönlichen Kontakt
Total	10	18	22	50

Geschlecht:

Weiblich	17	18	28	37
Männlich	3	17	16	64

Konfession:

Evangelisch-Reformiert	10	27	19	44
Evangelisch-Lutherisch	13	16	26	45
Evangelische Freikirchen	0	11	8	81
Römisch-Katholisch	0	0	21	79

Überdurchschnittlich keinen Kontakt zu ihrer Kirchengemeinde haben die 30 - 40jährigen (71%) und die bis zu 30jährigen (63%). Dieses gilt insbesondere für Religionslehrerinnen (60 zu 46%). Lutheraner weisen dabei den höchsten Wert mit 65% der Kontaktlosigkeit zur Kirchengemeinde aus.

Aktiv in der Gemeinde arbeiten besonders die 40 - 50jährigen mit (21%), während die 50 - 60jährigen überdurchschnittlich Laienfunktionen in der Kirchengemeinde übernehmen (36%). Dieses gilt wiederum hauptsächlich für Männer (20 zu 11%). Eine stark ausgeprägte Mitarbeit in der Kirchengemeinde weisen die Vertreter der Evangelischen Freikirchen aus (55%), ebenso die Katholiken (47%). Funktionen in der Gemeinde (Kirchenratsmitglied etc.) übernehmen besonders die 50 - 60jährigen Lehrkräfte (36%). Auch hier sind es wesentlich mehr Männer als Frauen (20 zu 11%). Religionslehrkräfte mit

reformiertem Bekenntnis zeigen eine überdurchschnittliche (22%) Funktionsübernahme in der Kirchengemeinde, während die Katholiken - sicherlich bedingt auch durch die unterschiedliche Gemeindestruktur und die Hierarchieordnung in der katholischen Kirche, aber auch durch mögliche Diasporasituationen - ohne direkte Funktionsübernahme in der Gemeinde mitarbeiten.

Mindestens ein-oder mehrmals besuchen überdurchschnittlich die 40 - 50jährigen (50%) und die 50 - 60jährigen (63%) den Gottesdienst. Geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen dabei nicht. Vertreter der Evangelischen Freikirchen besuchen zu 74% mindestens ein- oder mehrmals im Monat den Gottesdienst, Katholiken scheinen besonders treue Gottesdienstbesucher zu sein.

Überhaupt nicht den Gottesdienst besuchen insgesamt 19% der Befragten. Dieses überdurchschnittlich die 30 - 40jährigen, wobei es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt. Konfessionsmäßige Verteilungen sind - bis auf die Vertreter der evangelischen Freikirchen und die Katholiken - gleichmäßig.

Die Votierungen für die Vorgaben „nur zu Feiertagen“ und „besonderen Anlässen“ betragen insgesamt 40% der Gesamtstimmen. Dieses gilt stark ausgeprägt für die 30 - 40jährigen. Geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen auch hier nicht. Konfessionsmäßig gilt das besonders für die Reformierten (58%).

Unbekannt ist der zuständige Pastor/Pfarrer des Wohnbezirks lediglich überdurchschnittlich mit 22% den bis zu 30jährigen Religionslehrkräften. Dieses gilt insbesondere für die Frauen (17 zu 3%). Die Konfessionsverteilung zeigt an, daß dieses durchschnittlich nur für die Reformierten und Lutheraner gilt.

Die Hälfte der befragten Religionslehrkräfte kennt den zuständigen Pastor/Pfarrer über persönliche Kontakte. Besonders ausgeprägt scheint dieses bei den 50 - 60jährigen Lehrkräften zu sein. Hier sind es auch wieder die Männer, die gegenüber den Frauen entscheidend mehr persönliche Kontakte zum Pastor/Pfarrer

haben (64 zu 37%). Vertreter der evangelischen Freikirchen haben extrem starken persönlichen Kontakt (81%). Dieses gilt gleichermaßen auch für die Katholiken (79%).

ZUSAMMENFASSUNG:

Die Generation der bis zu 30jährigen Religionslehrkräfte hat überdurchschnittlich keine Kontakte zu ihrer Kirchengemeinde, besucht aber im Durchschnitt der Stichprobe den Gottesdienst. Den zuständigen Pastor/Pfarrer ihrer Gemeinde dagegen kennen sie überdurchschnittlich nicht, und wenn, dann hauptsächlich vom Hörensagen. Den geringsten Kontakt zur Kirchengemeinde haben die 30 - 40jährigen. Sie gehen auch überproportional nicht zum Gottesdienst bzw. nur zu besonderen Feiertagen und Anlässen. Den zuständigen Pastor/Pfarrer ihrer Gemeinde kennen sie zwar durchschnittlich durch persönlichen Kontakt, überdurchschnittlich jedoch nur vom Hörensagen. Die 40 - 50jährigen Religionslehrkräfte arbeiten überdurchschnittlich aktiv in der Gemeinde mit. Sie besuchen auch überdurchschnittlich mindestens ein oder mehrmals den Gottesdienst, wenn auch selten mehr als vier bis fünfmal im Jahr. Den zuständigen Pastor/Pfarrer ihrer Gemeinde kennen sie über den persönlichen Kontakt oder - dies ausgeprägt - durch den Gottesdienstbesuch. Die Generation der 50 - 60jährigen kennzeichnet sich besonders überdurchschnittlich durch die Funktionsübernahme in der Gemeinde. Sie besuchen auch am häufigsten den Gottesdienst und kennen fast alle den zuständigen Pastor/Pfarrer ihrer Kirchengemeinde.

Frauen haben entscheidend weniger Anteil am Kontakt zur Kirchengemeinde, besuchen aber durchschnittlich den Gottesdienst, über den sie auch überdurchschnittlich den Pastor/Pfarrer kennen. Sie kennen den Pastor/Pfarrer ihrer Kirchengemeinde entschieden weniger als ihre männlichen Kollegen und haben auch weniger persönliche Kontakte zu ihm.

Während sich die Kontakte der Reformierten durch die Teilnahme am Gottesdienst und durch Funktionsübernahme auszeichnen (die in der Gemeinde- und Kirchenordnung der reformierten Kirche stärker als in der lutherischen verankert ist), haben Lutheraner entschieden

weniger Kontakte. Reformierte besuchen den Gottesdienst allerdings häufiger nur zu besonderen Feiertagen und Anlässen, während überdurchschnittlich viele Lutheraner dieses vier bis fünfmal im Jahr angeben. Vertreter der evangelischen Freikirchen zeichnen sich durch besondere Aktivitäten in ihrer Gemeinde aus, besuchen zu 3/4 mindestens ein oder mehrmals den Gottesdienst im Monat und haben einen sehr engen, persönlichen Kontakt zum Pastor/Pfarrer ihrer Ortsgemeinde. Katholiken haben Kontakte zur Kirchengemeinde überdurchschnittlich stark über den Gottesdienstbesuch und arbeiten auch sehr aktiv in der Gemeinde mit. Sie besuchen nach eigener Auskunft immer den Gottesdienst und haben wie die Vertreter der evangelischen Freikirchen einen sehr engen persönlichen Kontakt zu ihrem Pfarrer.

TABELLE 87: Einfluß der Kirche auf den Religionsunterricht
und das gesellschaftliche und politische Leben

Frage 24: Welchen Einfluß hat Ihrer Meinung nach
die Kirche auf den Religionsunterricht?

Frage 44: Wie nimmt Ihrer Meinung nach die Kirche
Einfluß auf das gesellschaftliche und
politische Leben?

Einfluß der Kirche auf
den Religionsunterricht:

(n=502)	%
Die Kirche hat überhaupt keinen Einfluß auf den Religionsunterricht	17
Die Kirche hat nur geringen Einfluß auf den Religionsunterricht	64
Die Kirche hat sehr großen Einfluß auf den Religionsunterricht	15
Nichtbeantwortung	4

Einfluß der Kirche auf das gesell-
schaftliche und politische Leben:

Die Kirche nimmt keinen Einfluß auf das gesellschaftliche und politische Leben	8
Die Kirche nimmt ab und zu Einfluß auf das gesellschaftliche und politische Leben	70
Die Kirche nimmt starken Einfluß auf das gesellschaftliche und politische Leben	22

Der konzedierte geringe Einfluß der Kirche auf den Religionsunter-
richt korrespondiert mit der Einschätzung des geringen Einflusses
der Kirche auf das gesellschaftliche und politische Leben (64 bzw
70%). Zwar sehen nur 15% der Befragten einen großen Einfluß

Kirche auf den Religionsunterricht, aber 22% meinen, daß sie starken Einfluß auf das gesellschaftliche und politische Leben in unserer Gesellschaft hat. Die nur gering vermutete Einflußnahme der Kirche auf den Religionsunterricht (15%) bedarf der differenzierten Untersuchung auch auf die Verteilung nach Schularten, da hier unterschiedliche Einflußnahmen vermutet werden.

TABELLE 88: Einflußnahme der Kirche auf den Religionsunterricht und das gesellschaftliche und politische Leben verglichen mit Alter, Geschlecht, Konfession und Schulart

Fragen 61, 62 und 74:

Frage 68: An was für einer Schule unterrichten Sie?
(Mehrfachantworten)

(n=502)		<u>Einfluß der Kirche auf den Religionsunterricht</u>		
		kein Einfluß	geringer Einfluß	großer Einfluß
Total %		17	64	15
<u>Alter:</u>				
Bis zu 30 Jahre alt		17	64	17
30 - 40 Jahre alt		19	60	17
40 - 50 Jahre alt		16	64	15
50 - 60 Jahre alt		14	79	7
<u>Geschlecht:</u>				
Weiblich		23	58	16
Männlich		10	71	15
<u>Konfession:</u>				
Evangelisch-Reformiert		16	65	19
Evangelisch-Lutherisch		17	70	13
Evangelische Freikirchen		10	74	16
Römisch-Katholisch		0	21	79
Konfessionslos		35	65	0

Noch TABELLE 88: Einfluß der Kirche auf den Religionsunterricht

(n=502)	kein Einfluß	geringer Einfluß	großer Einfluß
Total %	17	64	15

Schulart:

Grundschule	18	76	5
Orientierungsstufe	11	69	20
Hauptschule	11	69	20
Realschule	18	70	12
Gymnasium	23	77	0
Sonderschule	100	0	0
Gesamtschule	19	58	21

Einfluß der Kirche auf das gesellschaftliche und politische Leben

(n=502)	kein Einfluß	ab und zu Einfluß	starker Einfluß
Total %	8	70	22

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	5	73	21
30 - 40 Jahre alt	3	71	26
40 - 50 Jahre alt	12	66	22
50 - 60 Jahre alt	15	67	17

Geschlecht:

Weiblich	9	68	22
Männlich	7	72	22

Konfession:

Evangelisch-Reformiert	5	60	35
Evangelisch-Lutherisch	10	70	19
Evangelische Freikirchen	0	95	5
Römisch-Katholisch	0	32	68
Konfessionslos	15	85	0

Noch TABELLE 88:Einfluß der Kirche auf das gesellschaftliche und politische Leben

(n=502)	kein Einfluß	ab und zu Einfluß	starker Einfluß
Total %	8	70	22

Schulart:

Grundschule	11	72	17
Orientierungsstufe	5	72	23
Hauptschule	4	65	31
Realschule	9	77	14
Gymnasium	0	89	11
Sonderschule	0	100	0
Gesamtschule	4	62	34

64% der Befragten sind der Auffassung, daß die Kirche nur einen geringen Einfluß auf den Religionsunterricht hat, 70% meinen jedoch, daß die Kirche immerhin ab und zu auf das gesellschaftliche und politische Leben Einfluß nimmt. Die etwas höhere Bewertung der gesellschaftspolitischen Einflußnahme der Kirche (auch im Zusammenhang mit den anderen Antwortvorgaben in den Fragen 24 und 44) läßt vermuten, daß Religionslehrkräfte faktisch sich nicht von der Kirche hinsichtlich ihres Arbeitsfeldes bevormundet oder beeinflusst fühlen. Dieses zeigt sich gleichermaßen bei der Alterstrukturverteilung, bei der die Vorgabe „kein Einfluß der Kirche auf den Religionsunterricht“ durchschnittlich von allen Lehrkräften gewählt wurde, ebenso hinsichtlich der Einschätzung „großer Einfluß der Kirche“, die - bis auf die unterdurchschnittliche Votierung durch die 50 - 60jährigen - ebenfalls eine proportionale Verteilung nachweist. Die mit 15% belegte Vorgabe, daß die Kirche großen Einfluß auf den Religionsunterricht habe, zeigt dabei keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Lediglich bei der Einschätzung „kein Einfluß“ votierten entschieden mehr Frauen (23%) als Männer (10%).

Hinsichtlich der konfessionsmäßigen Verteilung wird deutlich, daß Reformierte und Lutheraner bei der Einschätzung „kein bzw. großer Einfluß der Kirchen auf den Religionsunterricht“ durchschnittlich votierten, während die Vertreter der Evangelischen Freikirchen hier unterdurchschnittlich bei „kein Einfluß“ abweichen und sich mehr der Kategorie „geringer Einfluß“ zuordnen (74%). Katholiken, durch die Vocatio auch deutlich enger an die Amtskirche gebunden, votierten dagegen extrem hoch für einen Einfluß ihrer Kirche auf den Religionsunterricht (79%). Konfessionslose dagegen votierten überproportional (35%) für die Ansicht, daß die Kirche keinen Einfluß auf den Religionsunterricht habe. Ein Grund könnte dabei sein, daß sie ohne Kirchenmitgliedschaft evangelische Religionslehre unterrichten und dieses bislang ohne Beanstandung seitens der Schulbehörde (Schuljahr 1983/84) oder die Kirche vollzogen.

Bei der Verteilung nach Schularten fällt auf, daß etwas überdurchschnittlich die Vertreter der Gymnasien der Auffassung sind, Kirche habe keinen Einfluß auf den Unterricht, die Sonderschullehrkräfte sogar alle dieser Auffassung sind (23 bzw. 100%). Ein großer Einfluß der Kirche wird nur überproportional von den Vertretern der Gesamtschulen gesehen (21%).

Mit nur 8% der Stichprobe wurde festgestellt, daß die Kirche keinen Einfluß auf das gesellschaftspolitische Leben habe. Dieses wird weniger bei den jüngeren Lehrkräften (5 bzw. 3%) als bei den älteren so gesehen (12 bzw. 15%). Geschlechtsspezifische Unterschiede sind nicht auszumachen. Lediglich die Konfessionslosen gehen überdurchschnittlich davon aus, daß hier kein Einfluß seitens der Kirche stattfindet, Lutheraner und Reformierte bilden noch den Durchschnitt, während sich die Vertreter der Freikirchen und der Katholiken hier nicht finden. Die Verteilung der Schularten weist dabei keine nennenswerten Verteilungen auf, wenn davon abgesehen wird, daß Vertreter der Gymnasien und der Sonderschulen hier sich nicht finden lassen.

Starken Einfluß der Kirche auf das gesellschaftliche und politische Leben konzедieren der Kirche 22% der Befragten, wobei sie dieses hinsichtlich des Religionsunterrichts nur zu 15% behaupten.

Sowohl von der Alters- als auch der Geschlechtsstruktur der Stichprobe sind hier keine Abweichungen feststellbar. Die Konfessionsverteilung weist nach, daß überdurchschnittlich Reformierte und sehr hoch besetzt Katholiken der Meinung sind (35 bzw. 68%), daß ihre Kirchen starken Einfluß auf Politik und Gesellschaft nehmen. Vertreter der Freikirchen und die Konfessionslosen finden sich hier kaum. Starken Einfluß der Kirchen vermuten auch die Vertreter der Hauptschulen (31%) und die der Gesamtschulen (34%), während Sonderschulen überhaupt nicht bei dieser Antwortvorgabe auftreten und Gymnasiumsvertreter sehr unterdurchschnittlich votierten.

ZUSAMMENFASSUNG:

Die befragten Religionslehrkräfte gehen davon aus, daß der Einfluß der Kirche auf das politische und gesellschaftliche Leben größer ist als auf die Schule und den Religionsunterricht. Für beide Kategorien gilt, daß alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede bei dieser Beurteilung kaum vorhanden sind. Ausnahmen bilden bei dieser Einschätzung die Vertreter der Evangelischen Freikirchen und der katholischen Kirche, die dieses Verhältnis eher umgekehrt sehen. Eine ähnliche Tendenz hinsichtlich des unterschiedlichen Einflusses der Kirchen auf den Religionsunterricht und auf das gesellschaftspolitische Leben zeigt die Verteilung nach Schularten an. Vertreter der Hauptschulen votierten dabei wie die Vertreter der Gesamtschulen überdurchschnittlich sowohl für den großen Einfluß der Kirchen auf den Religionsunterricht wie auch auf den ihrer Meinung starken Einfluß der Kirchen auf das politische und gesellschaftliche Leben. Eine besondere Stellung nimmt die Sonderschule ein: In beiden Fällen wird hier nicht für großen bzw. starken Einfluß votiert. Dieses läßt die Vermutung zu, daß damit auch die Abstinenz der Kirche gerade im Hinblick auf den Sonderschulbereich zum Ausdruck gebracht wird. Religionsunterricht in der Sonderschule lebt von einer Eigenentwicklung, die sich von den allgemeinen religionspädagogischen Verfahrensweisen und Inhalten abhebt. Daß für Sonderschullehrkräfte die Kirche keinen Einfluß auf das politische und gesellschaftliche Leben hat, könnte auch Hinweis sein eben auf die ihrer Meinung nach so verstandene Abstinenz der Kirche für die gesellschaftliche Gruppe, der ihr Einsatz gilt.

TABELLE 89: Begründungen für die Kirchenmitgliedschaft
verglichen mit Alter, Geschlecht, Konfession,
Verbundenheit mit der Kirche und Überein-
stimmung in Glaubensfragen
(cfr. Tabelle 42)

Frage 40: Wie begründen Sie Ihre Mitglied-
schaft in der Kirche? (Mehrfachnennungen)

Fragen 61, 62 und 74: Alter, Geschlecht, Konfession

Frage 41: Wie fühlen Sie sich mit Ihrer
Kirche verbunden?

Frage 45: Wie stimmen Sie in Glaubensfragen
mit Ihrer Kirche überein?

(n=502)	%
Weil ich an Gott glaube	44
Weil ich so erzogen bin	34
Weil ich die Gemeinschaft der Kirche brauche	27
Weil ich als Religionslehrer dazu verpflichtet bin	26
Weil sie mir die Möglichkeit sinnvoller Mitarbeit und Hilfe gibt	20
Weil die Kirche mir Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens gibt	19
Weil die Kirche politische Ziele verfolgt, die für mich wichtig sind	11

(n=502)	Weil ich an Gott glaube	Weil ich so erzogen bin	Weil ich die Gemeinschaft der Kirche brauche
Total	44	34	27

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	40	18	26
30 - 40 Jahre alt	35	50	16
40 - 50 Jahre alt	57	31	43
50 - 60 Jahre alt	65	23	35
264			

Noch TABELLE 89:

Begründungen für die Kirchenmitgliedschaft

(n=502)

Weil ich an Gott glaube	Weil ich so erzogen bin	Weil ich die Gemeinschaft der Kirche brauche
----------------------------	----------------------------	---

Total %	44	34	27
---------	----	----	----

Geschlecht:

Weiblich	42	30	26
Männlich	47	38	28

Konfession:

Evangelisch-Reformiert	24	50	10
Evangelisch-Lutherisch	39	35	20
Evangelische Freikirchen	83	16	48
Römisch-Katholisch	100	32	100

Verbundenheit mit
der Kirche:

Sehr verbunden	82	21	71
Etwas verbunden	33	45	16
Überhaupt nicht verbunden	26	27	0

Übereinstimmung
in Glaubensfragen:

Stark Übereinstimmend	82	10	58
Teils/teils Übereinstimmend	49	43	30
Wenig Übereinstimmend	12	29	4
Gar nicht Übereinstimmend	13	13	0
Ich weiß nicht	43	29	0

Noch TABELLE 89:

Begründungen für die Kirchenmitgliedschaft

(n=502)

Weil ich als Religions-
lehrer dazu verpflichtet
bin

Weil sie mir die
Möglichkeit zu
sinnvoller Mitar-
beit und Hilfe
gibt

Total %

26

20

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt

36

17

30 - 40 Jahre alt

25

16

40 - 50 Jahre alt

18

31

50 - 60 Jahre alt

18

23

Geschlecht:

Weiblich

31

15

Männlich

20

26

Konfession:

Evangelisch-Reformiert

28

26

Evangelisch-Lutherisch

26

18

Evangelische Freikirchen

11

32

Römisch-Katholisch

32

47

Verbundenheit mit
der Kirche:

Sehr verbunden

13

33

Etwas verbunden

18

19

Überhaupt nicht
verbunden

52

5

Übereinstimmung mit
Glaubensfragen:

Stark Übereinstimmend

18

43

Teils/teils Überein-
stimmend

15

21

Wenig Übereinstimmung

59

4

Gar nicht Übereinstimmend

74

0

Ich weiß nicht

14

0

Noch TABELLE 89:Begründungen für die Kirchenmitgliedschaft

(n=502)

Weil die Kirche
mit Antwort auf
den Sinn des
Lebens gibtWeil die Kirche
politische Ziele
verfolgt, die für
mich wichtig sind

Total %

19

11

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt

7

16

30 - 40 Jahre alt

15

16

40 - 50 Jahre alt

31

0

50 - 60 Jahre alt

45

0

Geschlecht:

Weiblich

13

9

Männlich

26

13

Konfession:

Evangelisch-Reformiert

5

15

Evangelisch-Lutherisch

13

13

Evangelische Freikirchen

11

11

Römisch-Katholisch

0

0

Verbundenheit
mit der Kirche:

Sehr verbunden

33

0

Etwas verbunden

19

19

Überhaupt nicht
verbunden

5

8

Übereinstimmung in
Glaubensfragen:

Stark Übereinstimmend

43

0

Teils/teils Übereinstimmend

21

14

Wenig Übereinstimmend

4

12

Gar nicht Übereinstimmend

0

0

Ich weiß nicht

0

14

Mit 44% findet der persönliche Gottesglaube die größte Votierung als Begründung für die Kirchenmitgliedschaft. D.h. allerdings auch, daß über die Hälfte der befragten Religionslehrkräfte sich mit dieser Begründung für ihre Mitgliedschaft in ihrer Kirche nicht identifizieren wollten. Mit nur 35% votierten die 30 - 40jährigen, während die bis zu 30jährigen sich noch im Rahmen des Durchschnitts von 44% bewegen. Stark ansteigend dann die Generation der 40 - 50jährigen (57%) und die 50 - 60jährigen (65%). Mit nur 24% votierten hier die Evangelisch-Reformierten, gefolgt von 39% der Lutheraner. Vertreter der Evangelischen Freikirchen dagegen wählten diese Antwortvorgabe zu 83%. Von den insgesamt 4% derjenigen, die katholischer Konfession sind, votierten alle für diese Antwortvorgabe. Mit jeweils 82% finden sich sowohl die Verbundenheit als auch die Übereinstimmung in Glaubensfragen mit der Kirche diejenigen, die ihre Mitgliedschaft mit dem persönlichen Gottesglauben begründen.

Ca. ein Drittel der Befragten (34%) gibt als Kirchenmitgliedschaftsbegründung den Erziehungsgrund an. Dieses gilt insbesondere für die 30 - 40jährigen, weniger für die bis zu 30jährigen und die 50 - 60jährigen Religionslehrkräfte. Männer geben diesen Grund (38%) häufiger an als Frauen (30%). Besondere Ausprägung mit 50% findet sich bei den Reformierten, stark unterdurchschnittlich dagegen die Vertreter der Evangelischen Freikirchen (16%). Lutheraner bilden dabei den Durchschnitt, gefolgt von der kleinen Gruppe der Katholiken. Der Erziehungsgrund als Kirchenmitgliedschaftsbegründung korrespondiert dabei mit der Votierung „etwas verbunden mit der Kirche“ und der „teils/teils Übereinstimmung in Glaubensfragen“.

27% der Befragten votierten für die Vorgabe „weil ich die Gemeinschaft der Kirche brauche“. Dieses gilt überdurchschnittlich für die 40 - 50jährigen und noch etwas überdurchschnittlich (35%) für die 50 - 60jährigen, während die bis zu 30jährigen durchschnittlich votierten (26%), finden sich die 30 - 40jährigen nur zu 16%. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind nicht auszumachen. Während diese Antwortvorgabe zu 48% von den Vertretern der Evangelischen Freikirchen gewählt wurde, votierten alle Katholiken für sie. Lediglich 20% der Lutheraner und nur 10% der Reformierten finden sich hier.

Entsprechend (71%) steht die große Verbundenheit mit der Kirche mit der Antwortvorgabe „weil ich die Gemeinschaft der Kirche brauche“ im Zusammenhang. Ebenfalls votierten 58% für eine starke Übereinstimmung in Glaubensfragen, während die „teils/teils-Übereinstimmung“ durchschnittlich gewählt wurde.

Ca. 1/4 der Befragten (26%) gibt die juristische Begründung für ihre Kirchenmitgliedschaftsbegründung an. Dieses gilt besonders für die bis zu 30jährigen Lehrkräfte, weniger für die 40 - 60jährigen. Frauen votierten hierfür deutlich stärker als Männer (31 zu 20%). Während für die Vertreter der Evangelischen Freikirchen dieser Grund weniger wichtig ist (11%), finden sich die anderen Konfessionen relativ durchschnittlich (28, 26, 32%) wieder. Ein großer Zusammenhang mit der Antwortvorgabe „überhaupt nicht mit der Kirche verbunden“ (52%) ist nachweisbar. Noch stärker ausgeprägt (74%) der Zusammenhang mit der Antwortvorgabe „gar nicht übereinstimmend mit Glaubensfragen der Kirche“ und der Vorgabe „wenig übereinstimmend in Glaubensfragen“ (59%).

1/5 der Befragten (20%) gibt an, daß einer der Kirchenmitgliedschaftsbegründungen für sie ist, daß ihnen die Kirche die Möglichkeit zu sinnvoller Mitarbeit und Hilfe gibt. Dieses gilt lediglich ausgeprägt für die 40 - 50jährigen (31%), wobei dieses mehr Männer als Frauen behaupten (26 zu 15%). Starke Ausprägungen finden sich hinsichtlich der konfessionellen Verteilung bei den Vertretern der Evangelischen Freikirchen (32%) und den Katholiken (47%). Sowohl eine große Verbundenheit mit der Kirche (33%) als auch eine starke Übereinstimmung in Glaubensfragen mit ihr (43%) sind mit dieser Kirchenmitgliedschaftsbegründung verbunden.

Ebenfalls ca. 1/5 der Befragten (19%) gibt als Kirchenmitgliedschaftsbegründung die Vorgabe „weil die Kirche mir Antwort auf den Sinn des Lebens gibt“ an. Dieses gilt stark für die 40 - 50jährigen und sehr deutlich ausgeprägt für die 50 - 60jährigen (31 bzw. 45%). Männer sind hier mit 26% deutlicher vertreten als Frauen mit 13%. Außer den Katholiken finden sich die anderen Konfessionen hier unterrepräsentiert. Deutlich ausgeprägt dagegen der Zusammenhang dieser Kirchenmitgliedschaftsbegründung mit der großen Verbundenheit mit der Kirche (33%) und der noch stärkeren Ausprägung (43%) hinsichtlich der Übereinstimmung in Glaubensfragen mit der Kirche.

Eine formal-juristische Begründung für ihre Kirchenmitgliedschaft geben 26% der Befragten an. Stark ausgeprägt dabei die bis zu 30jährigen, weniger die 40 - 60jährigen Lehrkräfte.

Lediglich 11% der Stichprobe geben die Verfolgung von politischen Zielen durch die Kirche als Mitgliedschaftsbegründung an. Während die bis zu 40jährigen dieses noch zu 16% betonen, finden sich bei den 40 - 60jährigen keine Zuordnung zu dieser Antwortvorgabe. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind kaum vorhanden. Die konfessionelle Verteilung zeigt ebenfalls (bis auf die Nichtvotierung durch die Katholiken) keine großen Unterschiede auf. Diese politische Kirchenmitgliedschaftsbegründung korrespondiert dabei mit 19% für „etwas verbunden mit der Kirche“ und zu 14% mit der „teils/teils-Übereinstimmung in Glaubensfragen“.

ZUSAMMENFASSUNG:

Die Altersgruppe der bis zu 30jährigen Religionslehrkräfte begründet ihre Kirchenmitgliedschaft zwar zu 40% mit ihrem persönlichen Gottesglauben, zu 36% jedoch überdurchschnittlich mit der juristischen Begründung. Gering votierten sie dagegen sowohl für den Erziehungsgrund (18 von 34%) als auch dafür, daß ihnen die Kirche Antwort auf den Sinn des Lebens gibt (nur 7 von 19%). Diese Altersgruppe findet sich zu 16% ebenfalls bei der Vorgabe, daß die Kirche politische Ziele verfolgt, die auch ihnen wichtig sind (16 von 11%).

Weiblich Religionslehrkräfte votierten ebenfalls mit 43% für ihren persönlichen Gottesglauben, gefolgt jedoch mit 31% für die juristische Kirchenmitgliedschaftsbegründung. Männer votierten mit 47% auch durchschnittlich mit ihrem persönlichen Gottesglauben, zeigen aber mit jeweils 26% an, daß sie in der Kirche sowohl die Möglichkeit zu sinnvoller Mitarbeit und Hilfe sehen als auch Sinngebung durch die Kirche als wichtige Mitgliedschaftsbegründungen angeben. Sie votierten unterdurchschnittlich für die juristische Begründung, während alle anderen Vorgaben von ihnen relativ durchschnittlich gewählt wurden.

Religionslehrkräfte mit reformiertem Bekenntnis geben zur Hälfte den Erziehungsgrund als Mitgliedschaftsbegründung an, zu 28% durchschnittlich den juristischen, überdurchschnittlich jedoch mit 26%

die Möglichkeit sinnvoller Mitarbeit und Hilfe in der Kirche. Deutlich unterrepräsentiert votierten sie mit 24% mit ihrem persönlichen Gottesglauben und mit nur 10% (von insgesamt 27%) damit, daß sie die Gemeinschaft der Kirche benötigen.

Lutheraner bilden bis auf die unterdurchschnittlichen Angaben für die Vorgaben „weil ich die Gemeinschaft der Kirche brauche“ und „weil die Kirche mir Antwort auf den Sinn des Lebens gibt“ (20 von 27% bzw. 13 von 19%) den Durchschnitt der Quotierung der Frage 40.

Vertreter der Evangelischen Freikirchen begründen die Mitgliedschaft in ihrer Kirche stark ausgeprägt (83%) mit ihrem persönlichen Gottesglauben, weil sie die Gemeinschaft der Kirche brauchen (48%) und weil ihnen die Kirche die Möglichkeit zu sinnvoller Mitarbeit und Hilfe bietet (32%). In allen anderen Vorgaben finden sie sich stark unterrepräsentiert.

Religionslehrkräfte, die das Fach evangelische Religionslehre als Katholiken unterrichten (nur 4% der Stichprobe) votierten ähnlich wie die Freikirchler. Alle Katholiken begründen ihre Kirchenmitgliedschaft mit ihrem persönlichen Gottesglauben und damit, daß sie die Gemeinschaft der Kirche brauchen. Ca. die Hälfte (47%) sieht in der Kirche die Möglichkeit zu sinnvoller Mitarbeit und Kirche.

Eine starke Verbundenheit mit der Kirche korrespondiert mit den Kirchenmitgliedschaftsbegründungen „persönlicher Gottesglaube“, „weil ich die Gemeinschaft der Kirche brauche“ (82 bzw. 71%) sowie überdurchschnittlich mit jeweils 33% mit der Möglichkeit der sinnvollen Mitarbeit und Hilfe sowie der Beantwortung des Lebenssinns durch die Kirche.

Mit geringen Abweichungen gilt das auch für die Übereinstimmung in Glaubensfragen: Stark Übereinstimmend in Glaubensfragen korrespondiert dabei mit der Mitgliedschaftsbegründung „persönlicher Gottesglaube“ (82%), der Notwendigkeit der Gemeinschaft der Kirche (58%), stärker ausgeprägt hinsichtlich der Verbundenheit mit der Kirche die Möglichkeit zu sinnvoller Mitarbeit und Hilfe (43%) wie auch die Beantwortung der Lebenssinnsfragen mit 43%.

TABELLE 90: Gründe für einen möglichen Kirchenaustritt

Frage 43: Wenn Sie hören, daß Leute
aus der Kirche austreten,
welche Gründe vermuten Sie
vor allem?
(Bis zu 2 Antworten)

(n=502)	%
Ich vermute vor allem finanzielle Gründe	64
Ich vermute vor allem politische Gründe	16
Ich vermute vor allem Enttäuschung darüber, daß die Kirche bestimmte Gruppen nicht anspricht	70
Eigentlich habe ich hierzu keine Meinung	2

70% der Befragten geben an, daß Christen deswegen ihre Kirche verlassen könnten, weil sie bestimmte Gruppen unserer Gesellschaft enttäuscht und sie nicht anspricht. Damit wird deutlich, daß die Vorstellung einer „Kirche für alle“ einerseits befürwortet, andererseits der Kirche eine elementare Vernachlässigung von Gruppeninteressen vorgeworfen wird.

Etwas weniger, aber noch mit 64% sehr deutlich besetzt sind die vermuteten finanziellen Gründe, während politische Gründe lediglich 16% der Stichprobe als möglichen Kirchenaustrittsgrund angeben.

TABELLE 91: Vermutete Kirchenaustrittsgründe verglichen
mit Alter, Geschlecht und Konfession

Fragen 61, 62 und 74:

(n=502)		Ich vermute vor allem Enttäuschung darüber, daß die Kirche be- stimmte Gruppen nicht anspricht	Ich vermute vor allem finanzielle Gründe	Ich vermute vor allem politische Gründe
Total	%	70	64	16
<u>Alter:</u>				
Bis zu 30 Jahre alt		78	55	27
30 - 40 Jahre alt		66	70	16
40 - 50 Jahre alt		72	68	0
50 - 60 Jahre alt		56	61	30
<u>Geschlecht:</u>				
Weiblich		74	54	22
Männlich		66	77	10
<u>Konfession:</u>				
Evangelisch-Reformiert		65	79	26
Evangelisch-Lutherisch		67	68	15
Evangelische Freikirchen		79	21	42
Römisch-Katholisch		84	21	0
Konfessionslos		43	33	33

Überdurchschnittlich wurde die vermutete Enttäuschung darüber, daß die Kirche bestimmte Gruppen nicht anspricht, von den bis zu 30jährigen genannt (78%). Frauen votierten hierfür deutlicher als Männer (74 zu 66%). Da dieses auch besonders die Vertreter der evangelischen Freikirchen meinen (79%), läßt sich im Hinblick

auf Tabelle 82 vermuten, daß besonders die bis zu 30jährigen Frauen mehr den Evangelischen Freikirchen angehören. Vertreter der katholischen Kirche votierten ebenfalls überdeutlich (84%) für diese Antwortvorgabe.

Finanzielle Austrittsgründe vermuten besonders die 30 - 40jährigen (70%), weniger die bis zu 30jährigen (55%). Männer geben mit 77% gegenüber nur 54% der Frauen ausgeprägt die finanziellen Gründe an. Konfessionsmäßig liegen mit 79% lediglich die Vertreter der reformierten Kirche über dem Durchschnitt.

Politische Austrittsgründe vermuten dagegen hochbesetzt sowohl die 50 - 60jährigen als auch die bis zu 30jährigen (30 bzw. 27%). Hier sind es allerdings die weiblichen Religionslehrkräfte, die entschieden mehr für diese Vorgabe votierten als ihre männlichen Kollegen (22 zu 10%). Sehr hoch besetzt werden die vermuteten politischen Gründe für einen Kirchenaustritt bei den Vertretern der evangelischen Freikirchen (42%), von den Katholiken (33%) und von den Reformierten (26%).

ZUSAMMENFASSUNG:

Bis zu 30jährige Religionslehrkräfte vermuten überdurchschnittlich vor allem die Enttäuschung darüber, daß die Kirche bestimmte Gruppen nicht anspricht und Gründe politischer Art für einen möglichen Kirchenaustritt. Die 30 - 40jährigen nennen dagegen nur überdurchschnittlich die finanziellen Gründe, während die Generation der 40 - 50jährigen zwar keine politischen Gründe vermutet, dafür aber durchschnittlich die anderen. Die Generation der 50 - 60jährigen führt dagegen überdurchschnittlich die politischen Gründe an. Frauen entschieden sich wesentlich mehr für die Enttäuschung von bestimmten Gruppen, die die Kirche nicht anspricht, und für die politisch-motivierten Austrittsgründe, Männer lediglich überdurchschnittlich für die finanziellen Gründe. Reformierte weisen ausgeprägte politische und finanzielle Gründe aus, Lutheraner bilden den Durchschnitt, während die Vertreter der evangelischen Freikirchen stark ausgeprägt für die politischen Gründe und die Nichtansprache

bestimmter Gruppen durch die Kirche aussprachen. Vertreter der kath. Kirche votierten stark ausgeprägt dafür, daß die Kirche bestimmte Gruppen nicht anspricht und deswegen aus Enttäuschung darüber Christen ihre Kirche verlassen könnten. Bei den Katholiken findet keine Votierung für die vermuteten politischen Austrittsgründe statt. Konfessionslose dagegen votierten stark ausgeprägt nur für die politischen Austrittsgründe, was die Vermutung zuläßt, daß das auch mit ihre Gründe für den tatsächlichen Kirchenaustritt waren.

TABELLE 92: Mutmaßungen über einen Kirchenaustritt

Frage 42: Wie denken Sie über einen Kirchenaustritt?

(n=502)	%
Für mich käme ein Kirchenaustritt unter keinen Umständen in Frage	45
Ich habe schon an Austritt gedacht, aber letztlich kommt es für mich doch nicht in Frage	33
Ich bin deshalb nur nicht ausgetreten, weil ich als Religionslehrer dazu verpflichtet bin	12
Ich habe schon öfter daran gedacht auszutreten, ich bin mir aber noch nicht ganz sicher	4
Eigentlich bin ich fast entschlossen auszutreten, es ist nur noch eine Frage der Zeit	0
Ich bin aus der Kirche ausgetreten	6

45% der Befragten beziehen eine eindeutige Stellungnahme gegen den Austritt. 1/3 der Befragten jedoch hat schon an einen Kirchenaustritt gedacht, während 12% ihre derzeitige Mitgliedschaft juristisch begründen. Faßt man die beiden ersten Vorgaben zusammen, dann ergeben sich insgesamt 78% der Befragten, die fest zu ihrer Kirchenmitgliedschaft stehen. Die restlichen 16% (12 + 4), so könnte vermutet werden, sind zur Gruppe der potentiellen Austrittswilligen zu rechnen.

TABELLE 93: Mutmaßungen über einen Kirchenaustritt
verglichen mit Alter, Geschlecht und
Konfession

Fragen 61, 62 und 74:

(n=502)		<u>Mutmaßungen über einen Kirchenaustritt</u>		
		unter keinen Umständen	schon daran gedacht	nicht ausgetreten, weil ich als Reli- gionslehrer dazu verpflichtet bin
Total	%	45	33	12
<u>Alter:</u>				
Bis zu 30 Jahre alt		26	41	20
30 - 40 Jahre alt		40	46	10
40 - 50 Jahre alt		50	26	9
50 - 60 Jahre alt		69	16	8
<u>Geschlecht:</u>				
Weiblich		40	32	11
Männlich		49	31	11
<u>Konfession:</u>				
Evangelisch-Reformiert		58	26	16
Evangelisch-Lutherisch		38	39	14
Evangelische Freikirchen		63	26	5
Römisch-Katholisch		100	0	0

Mit zunehmenden Alter kommt ein Kirchenaustritt unter keinen Umständen in Frage. Überdurchschnittlich kommt dieses bei den Generationen der 40 - 60jährigen zum Ausdruck (50 bzw. 69%). Männer entscheiden sich hierfür deutlicher als Frauen (49 zu 40%). Diese Meinung findet sowohl bei den Reformierten als auch bei den Vertretern der evangelischen Freikirchen stark ausgeprägten Zuspruch (58 bzw. 63%), bei den Katholiken sogar ausnahmslos.

Schon an einen Kirchenaustritt gedacht haben besonders überdurchschnittlich die 30 - 40jährigen, überdurchschnittlich immerhin noch die bis zu 30jährigen Religionslehrkräfte (46 bzw. 41%). Geschlechtsspezifische Unterschiede sind dabei nicht vorhanden. Lutheraner votierten hier etwas überdurchschnittlich mit 39%.

Juristisch begründen ihre Mitgliedschaft im Hinblick auf die mutmaßlichen Austrittsgründe überdurchschnittlich die bis zu 30jährigen (20%). Auch hier sind geschlechtsspezifische Unterschiede nicht vorhanden. Die Voten hinsichtlich der konfessionellen Verteilung lassen ebenfalls keine eindeutigen Aussagen zu.

ZUSAMMENFASSUNG:

Die bis zu 30jährigen Religionslehrkräfte haben überdurchschnittlich schon an einen Kirchenaustritt gedacht, bzw. begründen ihren Kirchenaustritt - überdurchschnittlich - juristisch. Die Generation der 30 - 40jährigen hat zwar schon überdurchschnittlich daran gedacht, liegt aber mit den beiden anderen Vorgaben im Durchschnitt. 40 - 50jährige dagegen sprechen sich überdurchschnittlich dafür aus, daß für sie unter keinen Umständen ein Kirchenaustritt in Frage kommt, was noch etwas stärker akzentuiert bei den 50 - 60jährigen auftritt. Geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Gesamtvotierung sind nicht vorhanden. Besonders für Reformierte, Vertreter der evangelischen Freikirchen und für alle Katholiken kommt ein Austritt unter keinen Umständen in Frage, während überdurchschnittlich die Lutheraner schon an einen Austritt gedacht haben. Die juristischen Mutmaßungen sind nur bei den Reformierten und Lutheranern durchschnittlich gewählt worden, während sie bei den anderen beiden Konfessionen kaum bzw. nicht vorkommen.

TABELLE 94: Beschäftigung der Kirche mit
sozialen und politischen Fragen

Frage 46: Es gibt Menschen, die sagen, die Kirche sollte sich nur mit religiösen Fragen beschäftigen und sich nicht um soziale und politische Probleme in unserer Gesellschaft kümmern. Was ist Ihre Meinung dazu?

(n=502)	%
Die Kirche sollte sich nur mit religiösen Fragen beschäftigen	2
Die Kirche sollte sich um religiöse und zugleich auch um soziale und politische Probleme in unserer Gesellschaft kümmern	90
Die Kirche sollte sich vor allem um soziale und politische Probleme in unserer Gesellschaft kümmern	7
Eigentlich habe ich gar keine Meinung zu dieser Frage	1

Diese eindeutige Entscheidung der befragten Religionslehrkräfte hinsichtlich des Betätigungsfeldes von Kirche zeigt sowohl in der Alterstruktur als auch hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Verteilung keine Unterschiede auf. Lediglich Reformierte votierten zu 100% für die zweite Vorgabe, während Konfessionslose etwas überdurchschnittlich für die überwiegende Betätigung der Kirche im Bereich der sozialen und politischen Probleme votierten. Vertreter der katholischen Kirche votierten allerdings überdurchschnittlich mit 16% für die ausschließliche Beschäftigung der Kirche mit nur religiösen Fragestellungen.

TABELLE 95: Beispiele für das Aufgabenfeld der Kirche

Frage 47: Wenn Sie meinen, daß die Kirche sich um soziale und politische Fragen in unserer Gesellschaft kümmern soll, können Sie bitte ein paar Beispiele nennen?
(offene Antworten)

(n=502)	%
Es wurden insgesamt <u>1238 Nennungen abgegeben</u>	
Gerechtigkeit in der Welt	76
Abrüstung/Weltfrieden	60
Ausländerproblematik	49
Unterstützung der III. Welt	43
Diakonische Aufgaben	40
Suchtprobleme in unserer Gesellschaft	13
individuelle Lebenshilfe	11
Andere, nicht zusammenfaßbare Beispiele	7

Tabelle 94 erhält durch diese Beispiele eine inhaltliche Dimension. Die traditionellen Aufgaben der Kirche (Diakonie, individuelle Lebenshilfe) werden zwar mit 40 bzw. (nur) 11% belegt, es überragen jedoch deutlich die sozial-politischen Aufgabenfelder, die der Kirche zugeordnet werden. Die hier genannten Beispiele könnten nur schlagwortartig interpretiert werden, da sie sich einer eindeutigen inhaltlichen Differenzierung entziehen.

TABELLE 96: Beispiele für den Aufgabenbereich der Kirche
verglichen mit Alter, Geschlecht und Konfession

Fragen 61, 62 und 74:

(n=502)	Gerechtigkeit in der Welt	Abrüstung/ Weltfrieden	Ausländer- problematik
Total %	76	60	49

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	78	68	45
30 - 40 Jahre alt	70	54	56
40 - 50 Jahre alt	82	61	47
50 - 60 Jahre alt	85	40	38

Geschlecht:

Weiblich	77	56	58
Männlich	76	63	41

Konfession:

Evangelisch-Reformiert	71	56	40
Evangelisch-Lutherisch	74	63	50
Evangelische Freikirchen	87	60	53
Römisch-Katholisch	100	47	37
Konfessionslos	87	87	57

	III.Welt- Probleme	Sucht- probleme	Diakonie	individuelle Lebenshilfe
	43	13	40	11

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	49	13	50	8
30 - 40 Jahre alt	48	17	37	11
40 - 50 Jahre alt	25	6	30	19
50 - 60 Jahre alt	53	15	50	0

Noch TABELLE 96: Beispiele für den Aufgabenbereich der Kirche

(n=502)	III.Welt- Probleme	Sucht- Probleme	Diakonie	individuelle Lebenshilfe
Total %	43	13	40	11

Geschlecht:

Weiblich	45	14	44	10
Männlich	41	13	37	12

Konfession

Evangelisch-Reformiert	36	11	23	0
Evangelisch-Lutherisch	39	9	39	15
Evangelische Freikirchen	53	40	67	7
Römisch-Katholisch	16	38	47	38
Konfessionslos	87	18	18	0

Das besonders schwer interpretierbare Beispiel „Gerechtigkeit in der Welt“ findet sich stark ausgeprägt bei der Generation der 40 - 60jährigen (82 bzw. 85%). Geschlechtsspezifische Unterschiede sind nicht vorhanden. Deutlich jedoch die konfessionellen Unterschiede: Vertreter der Evangelischen Freikirchen und Konfessionslose sowie alle Katholiken votierten sehr ausgeprägt für dieses Beispiel. Für Abrüstung/Weltfrieden votierten von den insgesamt 60% der Stichprobe lediglich überdurchschnittlich mit 68% die bis zu 30jährigen. Für diesen Bereich entschieden sich mehr Frauen als Männer (63 zu 56%). Konfessionslose wählten diesen Aufgabenbereich der Kirche besonders stark ausgeprägt mit 87%.

Die Beschäftigung mit den Problemen der Ausländer (insgesamt 49% der Stichprobe) halten für besonders wichtig die 30 - 40jährigen. Dieses nun gilt mehr für Frauen als für Männer (58 zu 41%). Wieder sind es die Konfessionslosen, die sich überdurchschnittlich für dieses Beispiel als Aufgabenbereich der Kirche zuordneten (57%).

III. Welt-Probleme werden überdurchschnittlich als Aufgabenbereich der Kirche sowohl von den bis zu 30jährigen (49%) als auch von den 50 - 60jährigen (53%) zugeordnet. Geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen kaum (45 zu 41%). Besonders Vertreter der evangelischen Freikirchen (53%) und extrem hoch besetzt von den Konfessionslosen (87%) wird dieses Beispiel genannt.

Suchtprobleme (insgesamt nur 13% der Stichprobe) als Beispiel für Aufgabenbereiche der Kirche finden sich - bis auf die mit 5% unterdurchschnittliche Votierung der 40 - 50jährigen - bei allen anderen Altersgruppen durchschnittlich. Auch zeigen sich dabei keine geschlechtsspezifischen Unterschiede, während hinsichtlich der konfessionellen Verteilung dieses Beispiel sehr ausgeprägt bei den Vertretern der evangelischen Freikirchen und der katholischen Kirche auftritt (40 bzw. 38%).

Diakonie als traditioneller Aufgabenbereich der Kirche wird von den Befragten zu 40% genannt. Besonders die bis zu 30jährigen und die 50 - 60jährigen votierten hier überdurchschnittlich mit jeweils 50%. Frauen sehen diesen Aufgabenbereich der Kirche mehr als ihre männlichen Kollegen (44 zu 37%). Konfessionell treten hier wieder stark hervor mit 67% die Vertreter der evangelischen Freikirchen und die Katholiken mit 47%, während besonders Konfessionslose hier extrem unterdurchschnittlich (18%) dieses Beispiel wählten.

Die individuelle Lebenshilfe wird nur von 11% der Befragten noch als Aufgabenbereich der Kirche angesehen. Dieses gilt überdurchschnittlich nur für die 40 - 50jährigen, wobei geschlechtsspezifische Unterschiede nicht vorhanden sind. Stark ausgeprägt votierten lediglich die Vertreter der katholischen Kirche für diesen Bereich, während Reformierte und Konfessionslose dieses überhaupt nicht nennen.

ZUSAMMENFASSUNG:

Als Beispiele für Aufgabenbereiche der Kirche ordneten die bis zu 30jährigen besonders die Bereiche „Weltfrieden/Abrüstung“, Diakonie und die Behandlung von III. Welt-Problemen der Kirche zu.

Die Generation der 30 - 40jährigen sprach sich überdurchschnittlich für die Aufgabenbereiche „Ausländerproblematik“ und etwas überdurchschnittlich für die III.Welt-Probleme aus, während die 40 - 50jährigen die Bereiche „Gerechtigkeit in der Welt“ und „individuelle Lebenshilfe“ überdurchschnittlich votierten. Die Generation der 50 - 60jährigen sprach sich überdurchschnittlich für die Aufgabenbereiche „Gerechtigkeit in der Welt“, „III.Welt-Probleme“ und „individuelle Lebenshilfe“ aus. Frauen votierten mehr für die Aufgabenfelder „Ausländerproblematik“ und „Diakonie“, während ihre männlichen Kollegen für „Abrüstung/Weltfrieden“ überdurchschnittlich votierten.

Reformierte zeigen keine überdurchschnittlichen Ausprägungen hinsichtlich der Zuordnung von Aufgabenbereiche an die Kirche, was ebenfalls für die Lutheraner gilt. Sehr starke Ausprägungen finden sich dagegen bei den Vertretern der evangelischen Freikirchen: „Gerechtigkeit in der Welt“, „III.Welt-Probleme“, „Suchtprobleme“ und „Diakonie“ sind die Aufgabenbereiche, die sie der Kirche besonders zuordnen. Katholiken dieser Stichprobe (insgesamt nur 4%) votierten alle für den Bereich „Gerechtigkeit in der Welt“; für „Suchtprobleme“ und „Diakonie“ sowie „individuelle Lebenshilfe“ aber noch deutlich über dem Durchschnitt der Stichprobe.

TABELLE 97: Einstellungen zur Bibel verglichen
mit Alter, Geschlecht und Konfession

Frage 59: Die Bibel hat für viele Menschen
eine unterschiedliche Bedeutung.
Welche Bedeutung hat sie für Sie?
(Bis zu zwei Antworten; cfr. Tabelle 34)

(n=502)	%		
Für mich ist die Bibel die Grundlage des christlichen Glaubens für alle Zeiten		44	
Für mich ist die Bibel eine Sammlung von wichtigen Erfahrungen, die ein- zelne Menschen und Gruppen gemacht haben		80	
Für mich ist die Bibel eine Sammlung von Gottes Worten		10	
(n=502)	Für mich ist die Bibel eine Sammlung von wichtigen Erfahrungen	Für mich ist die Bibel die Grundlage des christ- lichen Glau- bens	Für mich ist die Bibel eine Sammlung von Gottes Worten
Total	80	44	10
<u>Alter:</u>			
Bis zu 30 Jahre alt	78	39	10
30 - 40 Jahre alt	85	40	6
40 - 50 Jahre alt	81	52	13
50 - 60 Jahre alt	81	63	14
<u>Geschlecht:</u>			
Weiblich	81	41	8
Männlich	80	49	11
<u>Konfession:</u>			
Evangelisch-Reformiert	82	49	2
Evangelisch-Lutherisch	83	38	9
Evangelische Freikirchen	63	63	31
Römisch-Katholisch	68	100	16
Konfessionslos	77	39	0

Der Überindividuell-verarbeitete Bedeutungsgehalt der Bibel (cfr. Tabelle 34) wurde (bei einer durchschnittlichen Votierung der Stichprobe von 80%) von lediglich von 85% von der Generation der 30 - 40jährigen überdurchschnittlich gewählt, während die anderen Altersgruppen durchschnittlich votierten. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind nicht vorhanden. Vertreter der evangelischen Freikirchen votierten hier mit den Katholiken unterdurchschnittlich (63 bzw. 68%).

44% der Befragten ordneten sich der traditionell-individualisierten Bedeutungsdimension der Bibel (...Grundlage aller Zeiten) zu. Je älter die befragten Religionslehrkräfte, desto deutlicher wurde diese Antwortvorgabe gewählt, wobei die 40 - 50jährigen und die 50 - 60jährigen deutlich über dem Durchschnitt (52 bzw. 63%) liegen. Männer ordneten sich dieser Bedeutung der Bibel mehr zu als Frauen (49 zu 41%). Alle Katholiken votierten hierfür. Vertreter der evangelischen Freikirchen wählten diesen Bedeutungsgehalt stark ausgeprägt mit 63%, während Konfessionslose und Lutheraner unterdurchschnittlich votierten (39 bzw. 38%).

Lediglich 10% der Befragten nennen noch die biblisch-theologische Bedeutung der Bibel als eine Sammlung von Gottes Worten. Dieses wird weniger von den 30 - 40jährigen (6%) als von den anderen Altersgruppen so gesehen. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind auch hier kaum vorhanden. Die Konfessionsverteilung macht jedoch deutlich, daß bei einer äußerst geringen Votierung durch die Reformierten und der fehlenden Votierung bei den Konfessionslosen diese biblisch-theologische Bedeutungsdimension der Bibel stark ausgeprägt bei den Vertretern der evangelischen Freikirchen und etwas überdurchschnittlich bei den Katholiken auftritt.

ZUSAMMENFASSUNG:

Die Generation der bis zu 30jährigen votierte (bis auf die unterdurchschnittliche Votierung der traditionell-individualisierten Bedeutungsdimension der Bibel) durchschnittlich auf die beiden anderen Antwortvorgaben. Eine etwas überdurchschnittliche Votierung

für die überindividuell-verarbeitete Bedeutungsdimension zeigen die 30 - 40jährigen, die ansonsten noch im Durchschnitt liegen. Neben den beiden anderen Bedeutungsgehalten gewinnt bei den 40 - 50jährigen und den 50 - 60jährigen Religionslehrkräften die traditionell-individualisierte Bedeutung der Bibel an deutlichem Gewicht.

Frauen votierten lediglich geringer für die traditionell-individualisierte Bedeutungsdimension der Bibel, während Männer hier überdurchschnittlich auftreten.

Die Konfessionsverteilung zeigt deutliche Unterschiede: Reformierte votierten etwas überdurchschnittlich für die traditionell-individualisierte Dimension der Bibel, weisen aber einen sehr geringen Wert für die biblisch-theologische Bedeutung aus. Lutheraner votierten etwas unterdurchschnittlich für die traditionell-individualisierte Bedeutungsdimension der Bibel, ansonsten aber durchschnittlich für die beiden anderen Vorgaben. Vertreter der evangelischen Freikirchen dagegen besetzen stark ausgeprägt sowohl die biblisch-theologische (Für mich ist die Bibel eine Sammlung von Gottes Worten) als auch die traditionell-individualisierte Bedeutungsgehalt (...Grundlage aller Zeiten). Die Gruppe der katholischen Lehrkräfte votiert durchgängig für die traditionell-individualisierte Bedeutungsdimension und noch überdurchschnittlich für die biblisch-theologisch abgeleitete. Konfessionslose dagegen votierten - neben der etwas geringeren Bewertung für die traditionell-individualisierte - überhaupt nicht für die biblisch-theologisch abgeleitete Bedeutungsdimension der Bibel.

TABELLE 98: Gottesvorstellungen verglichen mit
Alter, Geschlecht und Konfession

Frage 57: Wenn Sie Gott beschreiben sollten,
welche der folgenden Aussagen trifft
Ihrer Meinung nach für Gott vor
allem zu?
(Bis zu fünf Antworten; cfr. Tabelle 36)

(n=502)	%
Meiner Meinung nach kann man Gott gar nicht beschreiben	44
Gott bedeutet die Sehnsucht nach dem wahren Leben	40
Gott bedeutet der Wunsch nach Frieden	37
Gott ist der Schöpfer der Erde und des Menschen	33
Gott bedeutet Gerechtigkeit	27
Gott ist der Vater aller Menschen	17

(n=502)	Gott ist nicht beschreibbar	Gott bedeutet die Sehnsucht nach dem wahren Leben	Gott bedeutet der Wunsch nach Frieden
Total %	44	40	37

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	32	37	46
30 - 40 Jahre alt	48	41	37
40 - 50 Jahre alt	49	42	26
50 - 60 Jahre alt	47	42	37

Geschlecht:

Weiblich	38	42	37
Männlich	50	38	37

Konfession:

Evangelisch-Reformiert	56	32	22
Evangelisch-Lutherisch	46	42	38
Evangelische Freikirchen	28	56	39
Römisch-Katholisch	37	16	47
Konfessionslos	27	27	42

Noch TABELLE 98:

Gottesvorstellungen der Religionslehrkräfte

(n=502)

	Gott ist der Schöpfer der Erde und der Menschen	Gott bedeutet Gerechtigkeit	Gott ist der Vater aller Menschen
--	--	--------------------------------	---

Total %	33	27	17
---------	----	----	----

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	26	32	18
30 - 40 Jahre alt	24	29	6
40 - 50 Jahre alt	46	15	33
50 - 60 Jahre alt	61	37	14

Geschlecht:

Weiblich	33	25	17
Männlich	33	29	17

Konfession:

Evangelisch-Reformiert	31	14	10
Evangelisch-Lutherisch	25	24	12
Evangelische Freikirchen	67	39	39
Römisch-Katholisch	100	63	84
Konfessionslos	23	42	0

Bei dieser Fragestellung wird das Bilderverbot (Ex 20,4) deutlich. 44% der Befragten sind der Auffassung, daß Gott nicht beschreibbar sei. Dieses wird bis auf die unterdurchschnittliche Votierung der bis zu 30jährigen (32%) bei allen anderen Altersgruppen ausgewiesen. Männer sind hier jedoch eindeutiger für die Unbeschreibbarkeit Gottes als Frauen (50 zu 38%). Reformierte votierten am höchsten besetzt mit 56% für diese ablehnend-distanzierte Vorgabe (auch bedingt durch die nach calvinistischer Lehre besondere Ausprägung des Bilderverbots). Konfessionslose, Vertreter der evangelischen Freikirchen und Katholiken votierten hier unterdurchschnittlich (27, 28 bzw. 37%).

Die symbolisch-übertragene und verarbeitete Gottesvorstellung (Gott bedeutet die Sehnsucht nach dem wahren Leben) wird ohne große Unterschiede sowohl von allen Altersstufen als auch ohne geschlechtsspezifische Unterschiede votiert.

Die Bedeutungsdimension der symbolisch-übertragenen Kategorie (Gott bedeutet der Wunsch nach Frieden) ist stark ausgeprägt von den bis zu 30jährigen, geringer dagegen von den 40 - 50jährigen (46 bzw. 26%) besetzt. Geschlechtsunterschiede bestehen auch hier nicht. Reformierte votierten für diese Bedeutung Gottes weniger (22%), während Katholiken stark und Konfessionslose etwas überdurchschnittlich votierten (47 bzw. 42%).

Die biblisch-theologisch fundamental abgeleitete Bedeutungsdimension Gottes (Gott ist der Schöpfer der Erde und des Menschen) wurde von insgesamt 33% der Befragten gewählt. Diese Bedeutungsdimension ist weniger (unterdurchschnittlich) bei den bis zu 40jährigen (26 bzw. 24%) anzutreffen, ausgeprägt jedoch bei den 40 - 60jährigen (46 bzw. 61%). Es bestehen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Während hier Lutheraner und Konfessionslose unterdurchschnittlich votierten (25 bzw. 23%), findet sich eine sehr hohe Ausprägung bei den Vertretern der evangelischen Freikirchen (67%) und sie wurde von allen Katholiken gewählt.

Die dritte symbolisch-übertragene und verarbeitete Dimension (Gott bedeutet Gerechtigkeit) wurde noch von 27% der Befragten gewählt. Sie findet sich unterdurchschnittlich bei den 40 - 50jährigen, etwas überdurchschnittlich bei den bis zu 30jährigen und ausgeprägt bei den 50 - 60jährigen Religionslehrkräften. Auch hier sind keine wesentlichen Geschlechtsunterschiede vorhanden. Während Reformierte hier unterdurchschnittlich votierten (14%), findet sich eine große Ausprägung bei den Vertretern der evangelischen Freikirchen und den Konfessionslosen (39 bzw. 42%). Katholiken bilden mit 63% die höchste Votierung für diesen Bedeutungsgehalt Gottes.

Die mit nur 17% der Befragten votierte individuell-personalisierte Bedeutungsdimension Gottes (Gott ist der Vater aller Menschen) findet sich weniger bei den 30 - 40jährigen (6%), mit starker Ausprägung jedoch bei den 40 - 50jährigen. Auch hier bestehen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Hinsichtlich der konfessionellen Verteilung fallen die unterdurchschnittlichen Votierungen der Reformierten und Lutheraner auf, während die Konfessionslosen überhaupt nicht auftreten. Eine starke Ausprägung findet diese Bedeutungsdimension Gottes bei den Vertretern der evangelischen Freikirchen, eine extrem hohe Votierung bei den Katholiken (39 bzw. 84%).

ZUSAMMENFASSUNG:

Bis zu 30jährige Religionslehrkräfte neigen überdurchschnittlich zu den symbolisch-übertragenen und verarbeiteten Bedeutungsdimensionen Gottes, während 30 - 40jährige (bis auf die unterdurchschnittliche Votierung für die biblisch-theologisch abgeleitete und die individuell-personalisierte Bedeutung) alle anderen Dimensionen durchschnittlich belegen. Die Generation der 40 - 50jährigen orientiert sich eindeutig an der biblisch-theologisch fundamental abgeleiteten und der individuell-personalisierten Bedeutungsposition Gottes. 50 - 60jährige orientieren sich zwar auch überdurchschnittlich stark an der biblisch-theologisch fundamental abgeleiteten Vorstellung Gottes, verbinden dieses aber mit der symbolisch-übertragenen und verarbeiteten Position.

Lediglich bei der ablehnend-distanzierten Position der Nichtbeschreibbarkeit Gottes ist ein geschlechtsspezifischer Unterschied ausmachbar: Männer votierten hier deutlicher ablehnend-distanzierter als Frauen.

Bei den Reformierten zeigt sich besonders deutlich die ablehnend-distanzierte Position, während die Lutheraner bis auf die unterdurchschnittlichen Votierungen der biblisch-theologischen und der individuell-personalisierten Positionen sich relativ gleichmäßig verteilen. Vertreter der evangelischen Freikirchen dagegen votierten ausgeprägt bis extrem hoch für die biblisch-theologisch abgeleitete und die individuell-personalisierte Position in

Verbindung mit den symbolisch-übertragenen und verarbeiteten Bedeutungsdimensionen Gottes. Alle Katholiken ordneten sich der biblisch-theologisch fundamental abgeleiteten Gottesvorstellung zu, extrem hoch besetzt aber auch der individuell-personalisierten und der symbolisch-übertragenen und verarbeiteten Bedeutungsdimension Gottes.

TABELLE 99: Einstellungen zu Jesus verglichen mit Alter, Geschlecht und Konfession

Frage 56: Welche Bedeutung hat Jesus für Sie persönlich?
(Bis zu vier Antworten, cfr. Tabelle 38)

(n=502)	%	
Jesus ist jemand für mich, der sich für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt eingesetzt hat	74	
Jesus ist jemand für mich, der sich für andere Menschen eingesetzt hat und dafür getötet wurde	54	
Jesus ist jemand für mich, der sich dafür eingesetzt hat, daß man seine Feinde liebt	49	
Jesus ist für mich der Sohn Gottes	34	
Jesus ist für mich ein großes Vorbild	29	
Jesus ist für mich die Sehnsucht nach dem wahren Leben	23	
(N=502)	...der sich für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt eingesetzt hat	...der sich für andere eingesetzt hat und dafür getötet wurde
Total %	74	54

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	82	62
30 - 40 Jahre alt	77	64
40 - 50 Jahre alt	61	44
50 - 60 Jahre alt	70	44

Noch TABELLE 99:

Einstellungen zu Jesus

	...der sich für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt eingesetzt hat	...der sich für andere eingesetzt hat und da- für getötet wurde
Total %	74	54

Geschlecht:

Weiblich	76	53
Männlich	71	55

Konfession:

Evangelisch-Reformiert	80	56
Evangelisch-Lutherisch	74	51
Evangelische Freikirchen	63	53
Römisch-Katholisch	79	47
Konfessionslos	89	77

(n=502)

	...der sich dafür ein- gesetzt hat, daß man seine Feinde liebt	...Jesus ist für mich der Sohn Gottes
Total %	49	34

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	54	31
30 - 40 Jahre alt	64	23
40 - 50 Jahre alt	34	37
50 - 60 Jahre alt	34	51

Geschlecht:

Weiblich	42	33
Männlich	57	34

Konfession:

Evangelisch-Reformiert	53	32
Evangelisch-Lutherisch	48	28
Evangelische Freikirchen	53	53
Römisch-Katholisch	32	84
Konfessionslos	62	34

Noch TABELLE 99:

Einstellungen zu Jesus

(n=502)

Jesus ist für mich
ein großes Vorbild

Jesus ist für mich
die Sehnsucht nach
dem wahren Leben

Total %

29

23

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt

24

18

30 - 40 Jahre alt

19

17

40 - 50 Jahre alt

39

40

50 - 60 Jahre alt

38

21

Geschlecht:

Weiblich

37

20

Männlich

22

27

Konfession:

Evangelisch-Reformiert

44

19

Evangelisch-Lutherisch

27

27

Evangelische Freikirchen

16

21

Römisch-Katholisch

68

47

Konfessionslos

15

0

Die interpretierende und generalisierende Bedeutungsdimension für Jesus als jemand, der sich für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt eingesetzt hat, wurde von ca. 3/4 der Befragten (74%) genannt. Besondere Ausprägung erhält diese Kategorie bei den bis zu 30jährigen, unterdurchschnittlich bei den 40 - 50jährigen (82 zu 61%). Frauen votierten diese Vorgabe etwas mehr als die Männer (76 zu 71%). Überdurchschnittliches Gewicht erhält diese Bedeutung für Jesus bei den Reformierten, stark ausgeprägt bei den Konfessionslosen (80 bzw. 89%). Vertreter der evangelischen Freikirchen finden sich dabei unter dem Durchschnitt (63%).

Die ebenfalls zu dieser Kategorie zählende Bedeutungsdimension für Jesus als jemand, der sich für andere eingesetzt hat und dafür getötet wurde (insgesamt 54% der Stichprobe), weist eine geringe Akzentverschiebung aus. Ihr ordneten sich sowohl die bis zu 30jährigen als auch die 30 - 40jährigen zu (62 und 64%), während für die 40 - 60jährigen diese Bedeutung für Jesus nur zu 44% gilt. Hier finden sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Bis auf die Katholiken, die nur mit 47% votierten, befinden sich die anderen Konfessionen im Durchschnitt. Konfessionslose dagegen votierten schon wie vorher für diese Bedeutungsdimension Jesu sehr stark ausgeprägt mit 77%.

Die dritte interpretierende und generalisierende Dimension für Jesus (Jesus ist jemand für mich, der sich dafür eingesetzt hat, daß man seine Feinde liebt) wurde noch von der Hälfte der Befragten (49%) angegeben. Etwas überdurchschnittlich votierten hier mit 54% die bis zu 30jährigen, deutlich darüber die 30 - 40jährigen Religionslehrkräfte. Die 40 - 60jährigen fallen dagegen auf je 34% zurück. Männer votierten deutlicher für diese Bedeutungsdimension als Frauen (57 zu 42%). Katholiken ordneten sich hier unter-, Konfessionslose überdurchschnittlich zu (32 bzw. 62%).

Die traditionell biblisch-theologisch abgeleitete Bedeutung für Jesus, wie sie auch die kirchliche Verkündigung versteht, wurde nur von einem Drittel der Befragten (34%) genannt. Am wenigsten votierten für diese Position die 30 - 40jährigen, am stärksten die 50 - 60jährigen (23 bzw. 51%). Geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen nicht. Lutheraner votierten hier etwas unterdurchschnittlich (28%), während Vertreter der evangelischen Freikirchen diese Bedeutung für Jesus relativ hoch besetzen (53%); extrem hoch allerdings wird sie von den Katholiken besetzt (84%).

Vorbildcharakter hat Jesus für 29% der Befragten. Dieses gilt nun wieder weniger für die 30 - 40jährigen und mehr für die 40 - 60jährigen (19 bzw. 39/38%). Für weibliche Religionslehrkräfte ist Jesus eindeutig mehr Vorbild als für ihre männliche Kollegen (37 zu 22%). Für Reformierte hat Jesus überdurchschnittlich Vorbildcharakter (44%), was noch stärker für Katholiken gilt (68%). Vertreter der evangelischen Freikirchen und Konfessionslose votierten dagegen unterdurchschnittlich mit 16 bzw. 15%.

Die letzte Bedeutungsdimension „Jesus bedeutet für mich die Sehnsucht nach dem wahren Leben“ wurde noch von 23% der Stichprobe genannt. Diese abstrahierte und verarbeitete Dimension wurde lediglich stark ausgeprägt von der Generation der 40 - 50jährigen genannt (40%), wobei etwas mehr Männer als Frauen dieser Ansicht sind (27 zu 20%). Hinsichtlich der konfessionellen Verteilung ragen die Katholiken mit einem sehr hohen Wert von 47% heraus, während sich Konfessionslose hier überhaupt nicht finden.

ZUSAMMENFASSUNG:

Bis zu 30jährige Religionslehrkräfte bevorzugen eindeutig mehr interpretierende und generalisierende Bedeutungsdimensionen für Jesus, während für sie die traditionell-theologisch abgeleiteten und die persönlich-individuellen Bedeutungsfelder weniger zum Tragen kommen. Die 30 - 40jährigen votierten zwar auch für zwei der drei ausgesuchten interpretierenden und generalisierenden Dimensionen, deutlich geringer jedoch sehen sie in Jesus den Sohn Gottes und ordnen ihm einen geringen Stellenwert hinsichtlich des Vorbildcharakters zu. Die 40 - 50jährigen votierten dabei weniger für die interpretierenden und generalisierenden Bedeutungsfelder als für eine persönlich-individuelle und abstrahiert-verarbeitete Bedeutung für Jesus. 50 - 60jährige dagegen verbinden eine interpretierende und generalisierende Bedeutungsdimension mit der biblisch-theologisch abgeleiteten und der persönlich-individuellen.

Frauen neigen zwar auch zu der interpretierenden und generalisierenden Bedeutungsdimension für Jesus, verbinden dieses aber auch mit dem persönlich-individuellen Vorbildcharakter. Männer dagegen sehen Jesus zwar auch interpretierend und generalisiert, verbinden dieses jedoch etwas überdurchschnittlich mit einer abstrahierten und verarbeiteten Bedeutungsdimension.

Reformierte Religionslehrkräfte bevorzugen ebenfalls die interpretierende und generalisierte Bedeutungsdimension für Jesus, sehen in Jesus aber ausgeprägt auch ein Vorbild. Lutheraner votierten bei allen Bedeutungsfeldern durchschnittlich. Vertreter der evan-

gelischen Freikirchen votierten lediglich ausgeprägt für die traditionell biblisch-theologisch abgeleitete Vorstellung von Jesus als dem Sohn Gottes. Dieses gilt in noch stärkerem Maße für die Katholiken, die diese Vorstellung jedoch noch mit der persönlich-individuellen und der abstrahierten und verarbeiteten Bedeutungsdimension Jesu verbinden.

Die persönliche Bedeutung, die Jesus für die befragten Religionslehrkräfte hat, korrespondiert somit mit den Ergebnissen der Tabelle 98 (persönliche Gottesvorstellungen) - besonders hinsichtlich der konfessionellen Verteilung.

TABELLE 100: Erkennungs- und Handlungsmerkmale von Christen

Frage 58: Woran erkennt man Ihrer Meinung
nach einen christlichen Menschen?
(Bis zu fünf Antworten)

(n=502)	%
Daran, daß er in der Kirche mitarbeitet	3
Daran, daß er regelmäßig in der Bibel liest	5
Daran, daß er nach einem christlichen Sinn des Lebens sucht	57
Daran, daß er regelmäßig den Gottesdienst besucht	4
An seiner Toleranz anderen Menschen gegenüber	63
Daran, daß er sein Leben stark nach der Bibel ausrichtet	18
An seiner Hilfsbereitschaft anderen Menschen gegenüber	63
Daran, daß er sich dafür einsetzt, daß man seine Feinde liebt	31
An seinem Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt	70
Das weiß ich nicht	9

Die Frage nach den Erkennungs- und Handlungsmerkmalen eines christlichen Menschen wurde von 91% der Befragten beantwortet. Sie bietet folgende Merkmalsdimensionen an:

- den Bereich der kirchlichen Partizipation (Daran, daß er in der Kirche mitarbeitet, daß er regelmäßig den Gottesdienst besucht)
- ein individuell-religiöses Merkmal (Daran, daß er regelmäßig in der Bibel liest)
- den Bereich der individuell-reflektierten Positionen (Daran, daß er nach einem christlichen Sinn des Lebens sucht)
- drei individuell-handlungsorientierte Dimensionen (Daran, daß er sein Leben stark nach der Bibel ausrichtet/An seiner Toleranz und Hilfsbereitschaft anderen Menschen gegenüber)
- Überindividuell-gesellschaftspolitisch orientierte Merkmale (Daran, daß er sich dafür einsetzt, daß man seine Feinde liebt/ An seinem Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt)
- die Restkategorie „Das weiß ich nicht“

Die höchste Votierung mit 70% erfährt das überindividuell-gesellschaftspolitische Handlungsmerkmal „An seinem Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt“, Toleranz und Hilfsbereitschaft als Erkennungsmerkmale von Christen erhalten identische Werte mit jeweils 63%, die sich auch in den Korrelationen als identisch erwiesen. Die individuell-reflektierte Position „...daß er nach einem christlichen Sinn des Lebens sucht“ wird noch von 57% der Stichprobe genannt, während das gesellschaftspolitische Merkmal (aber konkreter gefaßt als nur die Ausrichtung nach der Bibel) Feindesliebe noch 31% der Voten erhält. Die individuell-handlungsorientierte Dimension „...daß er sein Leben stark nach der Bibel ausrichtet“ wurde noch von 18% der Befragten gewählt. Die Ebenen der kirchlichen Partizipation (Mitarbeit in der Kirche, Besuch des Gottesdienstes) und das individuell-religiöse Merkmal (regelmäßige Bibellektüre) erhalten einen derartig geringen Stellenwert, daß sie sich einer eindeutigen statistischen Auswertung und Interpretation entziehen.

Nach kirchlicher Auffassung ist der Gottesdienst der zentrale Mittelpunkt des kirchlichen Lebens. Daß von 502 befragten Religionslehrkräften nur 5% (=25) dieses noch als ein Erkennungs- bzw. Handlungsmerkmal eines christlichen Menschen akzeptieren, zeigt den absolut geringen Stellenwert des Gottesdienstes aus der Sicht der befragten Religionslehrkräfte, den sie bei ihren Mitmenschen vermuten. Die Mitarbeit in der Kirche wird noch geringer mit nur 3% als Erkennungsmerkmal ausgewiesen. Daraus läßt sich schließen, daß nach Ansicht der befragten Religionslehrkräfte die kirchliche Partizipation kein Erkennungsmerkmal eines christlichen Menschen ist.

Christliche Erkennungs- und Handlungsmerkmale werden abseits von Kirche und Gemeinde vermutet. Das „Erkennen an den Früchten“ (Mt 7,16) zeigt sich im Überindividuell-gesellschaftspolitischen und im individuell-handlungsorientierten Bereich, das durch eine individuell-reflektierte Position (Suche nach einem christlichen Sinn des Lebens) mit legitimiert wird.

Die Frage 58 ist Ausdruck einer Einstellung, die auch als Ausdruck von „Entkirchlichung“ verstanden werden kann und Grundlage intensiver Überlegungen hinsichtlich der Ordnungs-, aber auch Inhaltsstrukturen der Evangelischen Kirche sein könnte.

TABELLE 101: Erkennungs- und Handlungsmerkmale von Christen
verglichen mit Alter, Geschlecht und Konfession

Frage 58: Woran erkennt man Ihrer Meinung nach
einen christlichen Menschen?

(n=502)	An seinem Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt	An seiner Tole- ranz und Hilfs- bereitschaft anderen gegen- über	Daran, daß er nach einem christlichen Sinn des sucht
Total %	70	63	57

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	76	60	60
30 - 40 Jahre alt	75	65	50
40 - 50 Jahre alt	63	60	62
50 - 60 Jahre alt	68	56	67

Geschlecht:

Weiblich	69	61	63
Männlich	71	65	50

Konfession:

Evangelisch- Reformiert	89	73	63
Evangelisch- Lutherisch	68	69	58
Evangelische Freikirchen	63	46	63
Römisch- Katholisch	73	52	100
Konfessionslos	73	62	27

Noch TABELLE 101: Erkennungs- und Handlungsmerkmale von Christen

(n=502)	Daran, daß er sich dafür einsetzt, daß man seine Feinde liebt	Daran, daß er sein Leben stark nach der Bibel ausrichtet
---------	--	--

Total %	31	18
---------	----	----

Alter:

Bis zu 30 Jahre alt	41	17
30 - 40 Jahre alt	31	9
40 - 50 Jahre alt	24	27
50 - 60 Jahre alt	21	28

Geschlecht:

Weiblich	30	19
Männlich	32	17

Konfession:

Evangelisch-Reformiert	36	21
Evangelisch-Lutherisch	33	10
Evangelische Freikirchen	11	42
Römisch-Katholisch	32	68
Konfessionslos	50	12

Das überindividuell-gesellschaftspolitisch orientierte Handlungsmerkmal (Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt) wird etwas überdurchschnittlich von den bis zu 40jährigen gewählt (76 und 75%), während mit zunehmendem Alter diese Position an Gewicht verliert (63 bzw. 68%). Geschlechtsspezifische Unterschiede sind nicht vorhanden. Reformierte Lehrkräfte zeichnen sich durch eine sehr starke Votierung aus (89%), während die Vertreter der Evangelischen Freikirchen hier unterdurchschnittlich mit 63% auftreten.

Die individuell-handlungsorientierten Dimensionen (Toleranz und Hilfsbereitschaft anderen gegenüber) verteilen sich bis auf die unterdurchschnittliche Bewertung durch die 50 - 60jährigen (56%) gleichmäßig. Auch hier sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede zu gering, um Aussagen machen zu können. Wieder sind es die reformierten Religionslehrkräfte, die sich dieser Position überdurchschnittlich, und die Vertreter der evangelischen Freikirchen, die sich unterdurchschnittlich zuordneten (73 bzw. 46%), wobei auch die Katholiken hier unterdurchschnittliche Werte (52%) aufweisen.

Die individuell-reflektierte Position (Suche nach einem christlichen Sinn des Lebens) findet sich etwas überdurchschnittlich bei den 40 - 50jährigen (62%), deutlich über dem Durchschnitt bei den 50 - 60jährigen (67%). Für dieses Erkennungsmerkmal eines christlichen Menschen entschieden sich deutlich mehr Frauen als Männer (63 zu 50%). Etwas überdurchschnittlich zeigen sich die Reformierten und Vertreter der evangelischen Freikirchen (beide 63%). während Katholiken ausnahmslos für dieses Erkennungsmerkmal votierten. Sehr unterdurchschnittlich mit nur 27% akzeptieren die Konfessionslosen dieses Merkmal als erkennbares Zeichen für einen christlichen Menschen.

Feindesliebe als Erkennungsmerkmal für christliche Menschen (insgesamt 31% der Stichprobe) dominiert bei den bis zu 30jährigen (41%), während es bei den 40-60jährigen zurückfällt. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind nicht vorhanden. Etwas über dem Durchschnitt votierten die Reformierten mit 36%, sehr gering besetzt wird es von den Vertretern der evangelischen Freikirchen mit nur 11%. Am stärksten (mit 5%) sehen die Konfessionslosen die Feindesliebe als ein Erkennungsmerkmal für Christen an.

Die neben der Ausrichtung auf Toleranz und Hilfsbereitschaft anderen Menschen gegenüber weitere individuell-handlungsorientierte Ebene (Ausrichtung des Lebens stark nach der Bibel) wurde von insgesamt 18% der Befragten genannt. Hier fallen die 30 - 40jährigen Religionslehrkräfte deutlich unter den Durchschnitt (9%), 40 - 60jährige dagegen votierten diese Position

mit stärkerer Ausprägung (27 bzw. 28%). Geschlechtsspezifische Unterschiede sind auch hier nicht vorhanden. Die Ausrichtung des Lebens stark nach der Bibel als individuell-handlungsorientiertes Merkmal eines christlichen Menschen findet sich weniger bei den Lutheranern und Konfessionslosen (10 bzw. 12%), sehr hoch besetzt jedoch bei den Vertretern der evangelischen Freikirchen und den Katholiken (42 bzw. 68%).

ZUSAMMENFASSUNG:

Bis zu 30jährige Religionslehrkräfte sind der Auffassung, daß sie christliche Menschen besonders an ihrer Feindesliebe und an ihrem Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt erkennen. Die Generation der 30 - 40jährigen verteilt sich etwas überdurchschnittlich hinsichtlich der überindividuell-gesellschaftspolitisch orientierten Position, neigt aber weniger zur individuell-handlungsorientierten (Ausrichtung des Lebens stark nach der Bibel) und zur individuell-reflektierten Position (Suche nach einem christlichen Sinn des Lebens). 40 - 50jährige dagegen bevorzugen überdurchschnittlich die individuell-handlungsorientierten (Ausrichtung des Lebens stark nach der Bibel) und die individuell-reflektierten Erkennungsmerkmale. Die älteste Gruppe der befragten Religionslehrkräfte votierte mit etwas stärkerem Akzent wie die 40 - 50jährigen.

Frauen unterscheiden sich von ihren männlichen Kollegen lediglich hinsichtlich der Bevorzugung der individuell-reflektierten Position (Suche nach einem christlichen Sinn des Lebens).

Reformierte besetzen stark die überindividuell-gesellschaftspolitische und die individuell-handlungsorientierte Position, wobei sie etwas überdurchschnittlich noch individuell-reflektierte Erkennungsmerkmale nennen. Vertreter der evangelischen Freikirchen dagegen besetzen sehr hoch die individuell-handlungsorientierte Position (Ausrichtung des Lebens stark nach der Bibel) in Verbindung mit der individuell-reflektierten. Katholiken entscheiden sich wie die Vertreter der Freikirchen, nur noch stärker akzentuiert. Konfessionslose besetzen lediglich die Feindesliebe überdurchschnittlich, weniger die individuell-reflektierten und -handlungsorientierten Erkennungsmerkmale für einen christlichen Menschen.

7. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

7.1 Konzeptionszuordnungen

Im folgenden werden die Ergebnisse der oben erfolgten Untersuchung hinsichtlich der Zuordnungen zu den fünf religionspädagogischen Konzeptionen zusammengefaßt. Dabei ist zu beachten, daß aus den Zuordnungen zu den vorgenannten Konzeptionen nicht ohne weiteres ein einheitliches Bild hinsichtlich der Votierung in anderen Fragen folgt (cfr. Seite 108). Dennoch soll versucht werden, auf der Grundlage der Zuordnungen (cfr. Tabelle 2) charakteristische Übereinstimmungen und Abweichungen im Abstimmungsverhalten aufzuzeigen.

7.1.1 Die Evangelische Unterweisung

Von 502 befragten Religionslehrkräften ordneten sich nur insgesamt 38 (=8%) dieser religionspädagogischen Theorie zu, d.h. das Untersuchungsfeld weist nach, daß diese Konzeption bei den Befragten keine wesentliche Rolle mehr einnimmt.

Der Konzeption der Evangelischen Unterweisung ordneten sich bevorzugt Religionslehrkräfte zu, die sich im Alter von 40 - 60 Jahren befinden, wobei es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt. Besonders Religionslehrkräfte, die ein Realschullehrer-Zusatzexamen, und solche, die ein kirchlich-theologisches Examen ablegten, wählten diese Konzeption. Vertreter der evangelischen Freikirchen besetzten diese Zuordnung etwas höher als Lutheraner und Reformierte, wobei verständlicherweise Religionslehrkräfte mit römisch-katholischer Konfession sich nicht zuordneten. Ebenfalls findet keine Zuordnung durch die Konfessionslosen statt. Beachtung findet die Evangelische Unterweisung vornehmlich bei Lehrkräften der Sonderschule, der Grundschule und etwas überdurchschnittlich noch im Gymnasium. In allen anderen Schulstufen findet sie sich seltener. Unterschiede hinsichtlich der Einzugsgebiete der Schulen bestehen nicht. Lehrkräfte, die in Osnabrück ausgebildet wurden, neigen eher zur Evangelischen Unterweisung als diejenigen, die an anderen Orten ausgebildet wurden. Oldenburger votierten durchschnittlich, während Absolventen aus Studienorten außerhalb Niedersachsens unterdurchschnittlich repräsentiert sind. Bei den Übrigen innerhalb Nieder-

sachsens ausgebildeten Religionslehrkräften (ohne Oldenburg und Osnabrück) findet sich überhaupt keine Zuordnung zur Evangelischen Unterweisung.

Die Mittelpunktstellung der Bibel im Religionsunterricht ist für diese Befragungsgruppe unumstritten. Jedoch zeigt die Befragung, daß nicht - wie aufgrund der konzeptionellen Theorie der Evangelischen Unterweisung zu erwarten wäre - die Glaubensvermittlung als Ziel des Religionsunterrichts gewählt wurde, sondern der Umgang mit der Bibel. Die konzeptionelle Zielausrichtung der Evangelischen Unterweisung „Vermittlung des Glaubens an Jesus Christus“ ist zwar hoch besetzt, fällt aber gegenüber dem erstgenannten deutlich ab. Vertreter der Evangelischen Unterweisung halten es zumeist für weniger wichtig, sich an sozialen und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen zu beteiligen und dieses auch in den Religionsunterricht einzubringen, allerdings ist der Prozentsatz der Unentschlossenen zu dieser Frage sehr hoch.

Motivationsinstanz hinsichtlich der Beschäftigung mit religiösen Fragestellungen ist überdurchschnittlich der Religionslehrer, den sie als Schüler erlebt haben. Dem Vater als familiäre Sozialisationsinstanz und dem Studium kommen durchschnittliche Bedeutung zu. Grundsätzliche Fragen des Glaubens beinhalten die Schwerpunktbildung ihres Studiums. Als Defizite im Studium geben sie die religiöse Sozialisation der Schüler sowie die Verarbeitung der eigenen religiösen Sozialisation an im Gegensatz zu den grundsätzlichen Fragen des Glaubens und der Theologie. Die Studieninhalte Exegese, religionspädagogische Theorien, Didaktik und Methodik sowie Religionskritik waren ihnen gleichermaßen wichtige Studieninhalte. Ob das Studium für die Vertreter der Evangelischen Unterweisung hinsichtlich ihrer eigenen religiösen Orientierungen wichtig war, wird von ihnen hoch besetzt nicht beantwortet. Bei denjenigen, denen das Studium bezüglich ihrer religiösen Überzeugungen wichtig war, hat sich ein enges Verhältnis zur Kirche herausgebildet.

Ob sie sich viel mit religiösen Fragen und Problemen in der Kindheit und Jugend beschäftigt haben, ist nicht auszumachen. Zwar erinnern sie sich noch gut an den Pastor/Pfarrer, den sie im Konfirmandenunterricht erlebten, aber eigentlich hat der Konfirmandenunterricht für sie keine Bedeutung gehabt. Nach der Konfirmation sind sie

eigentlich nicht mehr zum Gottesdienst gegangen und waren auch nicht ausgeprägt über einen längeren Zeitraum Mitglied einer kirchlichen Jugendgruppe. Die Erinnerungen an den Religionsunterricht, den sie als Schüler selbst erlebt haben, weisen keine Zusammenhänge hinsichtlich der Zuordnung zur Evangelischen Unterweisung aus.

Hoch besetzt beurteilen sie die Bibel in theologischer Sicht als eine Sammlung von Gottes Worten. Gott beschreiben sie in erster Linie individuell-personal als den Vater aller Menschen und biblisch-theologisch als den Schöpfer der Erde und der Menschen. Symbolisch übertragene und verarbeitete Bedeutungsdimensionen kommen kaum vor. Abstrahiert und verarbeitet erfährt nur die Kategorie „Jesus ist für mich die Sehnsucht nach dem wahren Leben“ einen hohen Wert, besondere Ausprägungen sind jedoch sonst nicht vorhanden.

Als Handlungsmerkmale eines christlichen Menschen besetzen sie hoch denjenigen, der sein Leben stark nach der Bibel ausrichtet, obwohl viele aus dieser Gruppe die Frage auch nicht beantworten können. Ihre Kirchenmitgliedschaft begründen sich hauptsächlich damit, daß ihnen die Kirche die Möglichkeit zu sinnvoller Mitarbeit und Hilfe gibt. Die Verfolgung politischer Ziele durch die Kirche ist ihnen überhaupt nicht wichtig.

Ein Zusammenhang der religiösen Sozialisation mit der Konzeptionszuordnung ist nicht nachweisbar. Vertreter der Evangelischen Unterweisung orientieren sich primär an traditionell-theologischen Glaubensinhalten und neigen mehr zur politischen Passivität auch im Religionsunterricht. Kirche und Gemeinde stehen sie positiv gegenüber, wenn diese sich ihren traditionellen Aufgaben widmet.

7.1.2 Der Bibel-hermeneutische Religionsunterricht

Insgesamt ordneten sich dieser religionspädagogischen Konzeption 20% der Befragten zu (cfr. Tabelle 2).

Wie schon bei der Evangelischen Unterweisung festgestellt, ordnete sich auch beim Bibel-hermeneutischen Religionsunterricht vornehmlich die Altersgruppe der 40 - 60jährigen dieser Konzeption zu. Dabei sind ebenfalls geschlechtsspezifische Unterschiede nicht feststellbar. Hoch besetzt ist die Zuordnung zum Bibel-hermeneutischen Religionsunterricht von Religionslehrkräften, die ein Realschullehrerexamen ablegten. Religionslehrkräfte mit römisch-katholischer Konfession und Angehörige der Evangelischen Freikirchen neigen stark zu dieser religionspädagogischen Theorie. Bevorzugt wird der Bibel-hermeneutische Religionsunterricht vornehmlich an Gymnasien, an Gesamtschulen und an Orientierungsstufen, wobei die ländlichen Einzugsgebiete der Schulen hier ein wenig überwiegen.

Religionslehrkräfte, die in Osnabrück ausgebildet wurden, sowie diejenigen, die an Hochschulen außerhalb Niedersachsens studierten, neigen eher zum Bibel-hermeneutischen Religionsunterricht als in Oldenburg Ausgebildete.

Die Mittelpunktstellung der Bibel wird eindeutig bejaht. Gemäß der Theorie des Bibel-hermeneutischen Unterrichts wäre zu erwarten, daß als Ziel des Religionsunterrichts die „Beschäftigung mit der Bibel“ angegeben würde. Im Gegensatz dazu wurde aber - ähnlich inkonsequent wie oben bei den Votierungen der Evangelischen Unterweisung festgestellt - die Vermittlung des Glaubens an Jesus Christus, um die Hälfte weniger dagegen die Beschäftigung mit der Bibel. Der Beitrag zur Identitätsbildung der Schüler und die Schülererfahrungen als Ziele des Religionsunterrichts sind offenbar weniger wichtig. Ebenso eindeutig wie die Vertreter der Evangelischen Unterweisung halten es auch die Vertreter des Bibel-hermeneutischen Religionsunterrichts für nicht wichtig, sich an sozialen und politischen Veränderungsprozessen in unserer Gesellschaft zu beteiligen und dieses auch in den Religionsunterricht einzubringen.

Zur Beschäftigung mit dem christlichen Glauben sind sie vor allem motiviert worden durch ein besonderes Ereignis, von der familialen Sozialisationsinstanz Vater und der schulischen Sozialisationsinstanz Lehrer im Religionsunterricht.

Wie bei den Vertretern der Evangelischen Unterweisung studierten sie schwerpunktmäßig die grundsätzlichen Fragen des Glaubens. Als Defizite geben sie biblische Theologie an, was auch eine kritische Anfrage an die religionspädagogische Theorie des Bibel-hermeneutischen Religionsunterrichts und ihrer Vermittlung an den Hochschulen zuläßt. Besonders wichtige Studieninhalte waren ihnen die Exegese biblischer Texte sowie die Didaktik. Eine eindeutige Aussage, ob ihr Studium für ihre religiösen Überzeugungen wichtig war, ist nicht abzuleiten. Als wichtige Ergebnisse ihres Studiums werden angegeben, daß sie biblische Aussagen nicht mehr so wörtlich nehmen können und daß ihr Verhältnis zur Kirche durch das Studium enger wurde. Auch sind ihnen biblische Aussagen verständlicher geworden.

Mehrheitlich geben sie an, daß sie sich in ihrer Kindheit und Jugend viel mit religiösen Fragen und Problemen beschäftigt haben. Ebenso sind sie in der Kindheit häufig zum Kindergottesdienst gegangen. Den Pastor bzw. Pfarrer, der ihr Konfirmandenlehrer war, haben die Vertreter des Bibel-hermeneutischen Religionsunterrichts in sehr guter Erinnerung. Sie sind häufig auch noch nach der Konfirmation zum Gottesdienst gegangen und haben ab und zu an kirchlichen Gruppen teilgenommen. Der Religionsunterricht, den sie als Schüler erlebt haben, hat sie nach ihrer Erinnerung mit dazu motiviert, selbst Religionslehrer/in zu werden.

Die Bibel ist für die Vertreter des Bibel-hermeneutischen Religionsunterrichts sowohl die Grundlage für alle Zeiten als auch eine Sammlung von Gottes Worten. Gott wird individuell-personalisiert beschrieben als Vater aller Menschen und biblisch-theologisch interpretiert als der Schöpfer der Erde und des Himmels. Das Jesus-Bild ist deutlich geprägt einerseits von einer abstrahiert-verarbeiteten Bedeutung (Jesus ist für mich die Sehnsucht nach dem wahren Leben), andererseits biblisch-theologisch geprägt als der Sohn Gottes. Ebenfalls hoch besetzt ist die Meinung, daß Jesus ein großes Vorbild sei. Das individuell-handlungsorientierte Merkmal eines christlichen

Menschen (man erkennt ihn daran, daß er sein Leben stark nach der Bibel ausrichtet) wie auch eine individuell-reflektierte Position gehören besonders ihrer Meinung nach zu den Merkmalen eines christlichen Menschen.

Ihre Kirchenmitgliedschaft begründen sie mit dem Argument, daß ihnen die Kirche in erster Linie die Möglichkeit zu sinnvoller Mitarbeit und Hilfe gibt und weil sie die Gemeinschaft der Kirche brauchen. Ihr persönlicher Gottesglaube ist dabei ebenso wichtig wie ihre Auffassung, daß ihnen die Kirche die Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens gibt.

Bei den Vertretern des Bibel-hermeneutischen Religionsunterrichts scheint ein Zusammenhang zu bestehen zwischen der religiösen Sozialisation und ihrer heutigen religiösen Einstellung. Das Studium selbst führte allenfalls zu einer Festigung ihrer schon vorhandenen religiösen Überzeugungen. Politisch neigen die Vertreter des Bibel-hermeneutischen Religionsunterrichts eher zur Abstinenz auch im Religionsunterricht. Ihre Glaubensüberzeugungen sind eher traditionell und individuell-reflektiert als symbolisch-abstrahiert. Eine hohe Übereinstimmung mit ihrer Kirche und Gemeinde scheint gegeben zu sein.

7.1.3 Der Problem-themenorientierte Religionsunterricht

Dieser religionspädagogischen Konzeption ordneten sich insgesamt 66% der Befragten zu. Damit ist sie neben der schülerorientierten Konzeption die am meisten gewählte religionspädagogische Konzeption (cfr. Tabelle 2).

Die Altersgruppe der bis zu 30jährigen steht dieser Konzeption besonders nahe, wobei hier in geringen Maße etwas mehr männliche als weibliche Religionslehrkräfte für den problem-themenorientierten Religionsunterricht votierten. Neben den anderen möglichen Examensarten wird diese Konzeption von Religionslehrkräften bevorzugt, die evangelische Theologie/ Religionspädagogik als drittes Fach studierten, die ein Realschullehrerzusatzexamen ablegten sowie von den Lehrkräften, die ohne Examen dieses Fach unterrichteten.

Konfessionsmäßig wird die Konzeption des problem-themenorientierten Religionsunterricht überdurchschnittlich von evangelisch-reformierten und den konfessionslosen Religionslehrkräften bevorzugt.

Bezogen auf die Schulart fällt auf, daß sich diese Konzeption lediglich in der Sonderschule hoch besetzt findet. Vertreter der Gymnasien votierten hier am geringsten. In allen anderen Schularten ist sie gleichmäßig verteilt wiederzufinden. Bevorzugt wird diese Konzeption an Schulen, die ein eher ländliches Einzugsgebiet haben.

Religionslehrkräfte, die in Oldenburg und an Ausbildungsorten außerhalb Niedersachsens studierten, bevorzugten den problem-themenorientierten Ansatz deutlich mehr als diejenigen, die an anderen Hochschulen innerhalb Niedersachsens ihr Studium absolvierten, einschließlich der Universität Osnabrück.

Die Mittelpunktstellung der Bibel im Religionsunterricht wird mehr abgelehnt als befürwortet. Als vorrangige Ziele des Unterrichts werden vor allem Glaubensvermittlung sowie der Beitrag zur Identitätsbildung der Schüler genannt, während die Beschäftigung mit der Bibel keinen dominierenden Raum einnehmen sollte. Religionslehrkräfte, die sich dieser Konzeption zuordneten, sind mehrheitlich der Auffassung, daß es wichtig für sie ist, sich an sozialen und politischen

Veränderungsprozessen in unserer Gesellschaft zu beteiligen und dieses auch in den Religionsunterricht einzubringen.

Besondere Ausprägung ihrer religiösen Überzeugungen erhielten sie durch ihre Mutter und durch das Studium, wobei auch ein „besonderes Ereignis“ für sie von großer Bedeutung war.

Schwerpunkte ihres Studiums waren hoch besetzt die Verarbeitung der eigenen religiösen Sozialisation neben den durchschnittlich gewählten Schwerpunkten „religiöse Sozialisation der Schüler“ und „biblische Theologie“. Als Defizite während ihres Studiums geben sie hoch besetzt die grundsätzlichen Fragen des Glaubens und - obwohl dies auch als Schwerpunkt angegeben wurde - wiederum die Verarbeitung ihrer eigenen religiösen Sozialisation und biblische Theologie an. Als besonders wichtige Studieninhalte sind Didaktik und Methodik ausgewiesen. Eine Aussage darüber, ob ihr Studium für sie besonders wichtig war, ist nicht nachzuweisen. Veränderungen bei den religiösen Überzeugungen sind dennoch zustande gekommen. Mehrheitlich votierten sie dafür, daß sie biblische Aussagen nicht mehr so wörtlich nehmen können und daß ihnen der Sinn des Lebens deutlicher wurde. Eine Distanzierung von der Kirche infolge des Studiums fand weniger statt.

In der Kindheit und Jugend hat sich diese Gruppe weniger mit religiösen Fragen und Problemen beschäftigt, obwohl viele angeben, mehr oder weniger regelmäßig zum Kindergottesdienst gegangen zu sein. Auch haben viele eine sehr gute Erinnerung an den Pastor/Pfarrer im Konfirmandenunterricht. Allerdings votierten sie auch deutlich dafür, daß der Konfirmandenunterricht eigentlich für sie keine Bedeutung hatte. Nach der Konfirmation besuchten sie häufig und regelmäßig den Gottesdienst, waren aber mehrheitlich nicht in der kirchlichen Jugendarbeit engagiert. Außer der Erinnerung, daß sie den Religionsunterricht, den sie als Schüler erlebten, vorwiegend langweilig fanden, haben sie eigentlich keine Erinnerung an ihn.

Bezüglich der Einschätzung der Bibel verteilen sich in dieser Gruppe überindividuell-verarbeitete und traditionell-individualisierte Vorstellungen gleichmäßig stark (sie ist für sie eine Sammlung von wichtigen Erfahrungen, die einzelne Menschen und Gruppen gemacht haben, sowie die Glaubensgrundlage für alle Zeiten), während die

Ansicht, daß die Bibel eine Sammlung von Gottes Worten sei, erheblich weniger votiert wurde. Neben der Meinung, daß Gott eigentlich nicht beschreibbar ist, votierten die Vertreter dieser Konzeption ebenso hoch besetzt für die individuell-personalisierte Vorstellung von Gott (Gott ist der Vater aller Menschen) und für die symbolisch-übertragene und verarbeitete Bedeutungsdimension „Gott bedeutet Gerechtigkeit“. Die persönliche Bedeutung von Jesus ist überdurchschnittlich gekennzeichnet von einer interpretierenden und generalisierenden Dimension (Jesus ist jemand, der sich dafür eingesetzt hat, daß man seine Feinde liebt), während die übrigen Dimensionen durchschnittlich votiert wurden. Hilfsbereitschaft und Toleranz werten die Vertreter des problem-themenorientierten Religionsunterrichts als besondere Merkmale eines christlichen Menschen.

Ihre Kirchenmitgliedschaft begründen sie hauptsächlich damit, daß die Kirche für sie politische Ziele verfolgt, die auch ihnen wichtig sind. Weiterhin sind sie der Meinung, daß ihnen Kirche eine Antwort gibt auf die Frage nach dem Sinn des Lebens und daß sie mehrheitlich nur deswegen in der Kirche Mitglied sind, weil sie so erzogen wurden.

Die Religionslehrkräfte, die sich dem problem-themenorientierten Religionsunterricht zuordneten, scheinen besonders durch familiäre Sozialisationsinstanzen religiös geprägt worden zu sein. Ihre Glaubensüberzeugungen sind sowohl als traditionell wie auch als verarbeitet zu kennzeichnen. Gleichzeitig jedoch sind sie ausgewiesenermaßen an sozialen und politischen Fragestellungen interessiert. Eine besondere Distanz zur Kirche ist nicht vorhanden, vielmehr können sie sich dort einbringen, wo ihre religiösen Überzeugungen sich in der Kirche wiederfinden lassen.

7.1.4 Die schülerorientierte Konzeption des evangelischen Religionsunterrichts

Neben der Konzeption des problem-themenorientierten Religionsunterrichts wurde diese Konzeption mit 64% am zweithäufigsten von den Befragten gewählt (cfr. Tabelle 2).

Die Altersstruktur zeigt eine relativ gleichmäßige Verteilung bei allen Altersgruppen. Weibliche Religionslehrkräfte entschieden sich mehr für diese religionspädagogische Theorie als männliche. Bis auf die geringe Votierung seitens der Vertreter der evangelischen Freikirchen haben sich alle anderen Konfessionen und die Konfessionslosen durchschnittlich dieser Konzeption zugeordnet. Bevorzugt und eindeutig gewählt wurde diese Konzeption von Lehrkräften, die ein kirchlich-theologisches Examen und von Lehrkräften, die das Fach evangelische Theologie/Religionspädagogik als 1. Fach abgelegt haben. Unterrepräsentiert sind hier die Lehrkräfte mit Drittfachexamen und ohne Examen.

Bei den Schularten zeigt sich eine gleichmäßige Verteilung, mit Ausnahme der geringen Votierung durch Sonderschulen und Realschulen. Im Gegensatz zum problem-themenorientierten Religionsunterricht wird die schülerorientierte Konzeption von Schulen in städtischen Einzugsgebieten bevorzugt.

Religionslehrkräfte, die ihre Ausbildung an Hochschulen innerhalb Niedersachsens (außer Oldenburg und Osnabrück) erhielten, votierten stark für den schülerorientierten Religionsunterricht, gefolgt von denjenigen, die in Oldenburg studierten. Auch noch jeweils die Hälfte der Befragten, die in Osnabrück und an Ausbildungsorten außerhalb Niedersachsens studierten, wählten diese Zuordnung, wobei die Universität Osnabrück jedoch deutlich zurückfällt.

Deutlicher noch als beim problem-themenorientierten Religionsunterricht wird die Mittelpunktstellung der Bibel abgelehnt. Gemäß der Theorie des schülerorientierten Ansatzes sind die Erfahrungen der Schüler Gegenstand und Ziel dieses Unterrichts, gefolgt von den Zielen „Beitrag zur Identitätsbildung“ und „Glaubensvermittlung“, wobei die Beschäftigung mit der Bibel dieser Gruppe weniger wichtig erscheint.

Mehrheitlich votierten die Vertreter des schülerorientierten Religionsunterrichts für die Wichtigkeit der Beteiligung an sozialen und politischen Veränderungsprozessen in unserer Gesellschaft und deren Einbringung auch in den Religionsunterricht.

Hoch besetzt werden die Kategorien „Freunde“ und „besonderes Ereignis“ hinsichtlich der Frage nach den Motivationsinstanzen, sich mit christlichem Glauben und Religion zu beschäftigen. Die familialen Sozialisationsinstanzen (Mutter, Vater) werden durchschnittlich angegeben, das Studium war dabei weniger wichtig.

Schwerpunkt im Studium war für die Vertreter des schülerorientierten Religionsunterrichts die religiöse Sozialisation der Schüler, gefolgt von den grundsätzlichen Fragen des Glaubens und der Verarbeitung der eigenen religiösen Sozialisation. Für den Schwerpunkt „biblische Theologie“ wurde durchschnittlich votiert. Defizitär erlebten sie dennoch die Verarbeitung der eigenen religiösen Sozialisation im Studium. Besonders wichtige Studieninhalte waren ihnen die religionspädagogischen Theorien, während für alle anderen Studieninhalte (bis auf Methodik) durchschnittlich votiert wurde. Vertreter des schülerorientierten Religionsunterrichts können nicht sagen, ob das Studium für ihre religiösen Überzeugungen besonders wichtig war. Hinsichtlich der Veränderungen ihrer religiösen Überzeugungen, die durch das Studium entstanden sind, geben sie primär an, daß ihnen der Einsatz bei sozialen und politischen Problemen wichtig geworden ist.

Zusammenhänge zwischen der Bevorzugung dieser Konzeption und der Beschäftigung mit religiösen Fragen und Problemen in der Kindheit und Jugend sind nicht feststellbar. Die Erinnerung an den Konfirmandenunterricht besteht vornehmlich darin, daß er für sie eigentlich keine Bedeutung hat und daß sie gezwungen wurden, den Gottesdienst zu besuchen. Im Gegensatz zu den Zuordnungen zum problem-themenorientierten Religionsunterricht haben Vertreter des schülerorientierten Religionsunterrichts den Pastor/Pfarrer weniger in guter Erinnerung. Nach der Konfirmation sind sie etwas weniger als vorher noch zum Gottesdienst gegangen. Mitglied einer kirchlichen Gruppe waren sie überwiegend nicht. Der Religionsunterricht, an dem sie als Schüler teilgenommen haben, hat sie vorwiegend gelangweilt.

Die Bedeutungsdimension der Bibel ist mehr eine Überindividuell-verarbeitete (Sammlung wichtiger Erfahrungen) als eine traditionell-individualisierte bzw. -theologische. Hinsichtlich der Gottesvorstellung votierten die Vertreter des schülerorientierten Religionsunterrichts neben der hohen Besetzung der Antwortvorgabe, daß Gott nicht beschreibbar ist, ebenso so hoch besetzt die Kategorie „Gott bedeutet den Wunsch nach Frieden“. Unterrepräsentiert mit nur ca. der Hälfte der Befragten sind die biblisch-theologische Gottesbedeutung und die individuell-personalisierte. Jesus wird vorwiegend interpretierend und generalisierend (einer, der sich für andere Menschen eingesetzt hat und dafür getötet wurde) betrachtet, wobei alle anderen Zuordnungen sich gleichmäßig verteilen, unterdurchschnittlich nur die Bedeutung für Jesus als die Sehnsucht nach dem wahren Leben. Handlungsmerkmale eines christlichen Menschen können sie einerseits nicht angeben, andererseits deuten sie sie Überindividuell-gesellschaftspolitisch orientiert (...erkennt man an seinem Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt). Alle anderen Antwortkategorien wurden durchschnittlich votiert. Ihre Kirchenmitgliedschaft begründen sie vorrangig juristisch. Allerdings sind sie auch der Meinung, daß die Kirche politische Ziele verfolgt, die ihnen selbst wichtig sind, und daß die Kirche ihnen die Möglichkeit zu sinnvoller Mitarbeit und Hilfe gibt. Für die höchste Votierung der Stichprobe (weil ich an Gott glaube) fanden sich nur die Hälfte der Vertreter des schülerorientierten Religionsunterrichts bereit.

Bei den Vertretern des schülerorientierten Ansatzes zeigt sich, daß nicht das Studium, sondern vorangegangene Erfahrungen mit religiösen Fragen und Problemen ihr Verhältnis zum Religionsunterricht bestimmen. Ihre Glaubensüberzeugungen sind mehr symbolisch-verarbeitet als traditionell. Sie sind besonders an sozialen und politischen Fragestellungen interessiert. Eine Distanzierung von der Kirche ist nicht nachzuweisen. Sie bringen sich im kirchlichen Raum besonders dort ein, wo sie sich mit ihren religiösen und politischen Überzeugungen innerhalb der Kirche identifizieren können.

7.1.5 Der politisch-gesellschaftskritisch orientierte Religionsunterricht

Die 502 befragten Religionslehrkräfte votierten zu 28% für diese religionspädagogische Konzeption. Sie ist damit stärker vertreten als die Bibel-hermeneutische Konzeption und bildet die drittstärkste religionspädagogische Konzeption nach dem problem-themenorientierten und dem schülerorientierten Religionsunterricht.

Sie wird bevorzugt von der Generation der 30 - 40jährigen, gefolgt von den bis zu 30jährigen und nimmt mit zunehmendem Alter rapide ab. Dabei stellen weibliche Religionslehrkräfte ein leichtes Übergewicht gegenüber den männlichen. Fast die Hälfte der Lehrkräfte, die keiner Kirche angehören, ordneten sich dem politisch-gesellschaftskritisch orientierten Religionsunterricht zu, während Lutheraner noch durchschnittlich, Reformierte und evangelische Freikirchler mit abnehmender Tendenz sich dem politisch-gesellschaftskritisch orientierten Religionsunterricht zuordneten. Religionslehrkräfte mit römisch-katholischer Konfession finden sich in dieser Zuordnungsgruppe überhaupt nicht. Die Gruppe der Lehrkräfte, die ein kirchlich-theologisches Examen ablegten, votierten für diese Konzeption überwiegend, diejenigen, die kein Examen in evangelischer Theologie/Religionspädagogik besitzen, zwar geringer, aber noch stark ausgeprägt, gefolgt von denjenigen, die eine Zusatzausbildung über das Drittfach hinaus ablegten. Zweitfachexaminanten votierten noch durchschnittlich, während Erstfachexaminanten weniger und Drittfach- sowie Real-schullehrerzusatzexaminanten sehr gering für den politisch-gesellschaftskritisch orientierten Religionsunterricht votierten.

Deutlich bevorzugt wird der politisch-gesellschaftskritisch orientierte Ansatz an Gymnasien, Berufsschulen und an Gesamtschulen, während er an Hauptschulen, Realschulen und Orientierungsstufen durchschnittlich auftritt. Lediglich in der Grundschule findet er wenig, in der Sonderschule keinen Zugang. Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Einzugsgebieten der Schulen bestehen kaum.

Religionslehrkräfte, die an anderen Ausbildungsorten innerhalb Niedersachsens (mit Ausnahme Osnabrücks) und die in Oldenburg studierten, bevorzugten diese Konzeption. Etwas unterdurchschnittlich repräsentiert

finden sich die Hochschulen außerhalb Niedersachsens und am geringsten die Absolventen der Universität Osnabrück.

Die Mittelpunktstellung der Bibel wird nahezu abgelehnt. Bevorzugtes Ziel dieser Konzeption ist der Beitrag zur Identitätsbildung der Schüler, gefolgt von dem Ziel „Erfahrungen der Schüler sollten im Mittelpunkt des Unterrichts stehen“. Sehr gering votierte diese Gruppe für das Ziel „Vermittlung des Glaubens an Jesus Christus“; die „Beschäftigung mit der Bibel“ findet keine Zuordnungen.

Konsequenterweise halten es die Vertreter des politisch-gesellschaftskritisch orientierten Religionsunterrichts ausgeprägt für wichtig, sich an sozialen und politischen Veränderungsprozessen in unserer Gesellschaft zu beteiligen und dieses auch in den Religionsunterricht einzubringen.

Anlaß zur Beschäftigung mit religiösen Fragen und Problemen ergab sich besonders durch Freunde und durch das Studium. Vater und Mutter als familiäre Sozialisationsinstanzen wurden weniger genannt, der Lehrer im Religionsunterricht durchschnittlich. Kaum Zustimmung erfährt lediglich die Antwortvorgabe „besonderes Ereignis“.

Besonderer Schwerpunkt ihrer Ausbildung war die Verarbeitung der eigenen religiösen Sozialisation, gefolgt von der religiösen Sozialisation der Schüler. Zwar gaben auch sie schwerpunktmäßig die „grundsätzlichen Fragen des Glaubens“ sowie „biblische Theologie“ an, jedoch liegen diese Voten deutlich unter dem Durchschnitt. Als stärkstes Defizit nennen sie trotz der o.g. Schwerpunktbildung, die Verarbeitung der eigenen religiösen Sozialisation, gefolgt von der Vorgabe „grundsätzliche Fragen des Glaubens“, „biblische Theologie“ und „religiöse Sozialisation der Schüler“. Besonders wichtige Studieninhalte waren ihnen die Religionskritik, gefolgt von religionspädagogischen Theorien. Ob das Studium für sie eine Rolle hinsichtlich ihrer religiösen Überzeugungen hatte, können sie so nicht sagen. Hinsichtlich der Veränderungen der religiösen Überzeugungen durch das Studium führen die Antwortkategorien „mein Verhältnis zur Kirche ist distanzierter“ als auch „mein Verhältnis zur Kirche ist enger geworden“ überraschenderweise gleich hoch besetzt diese Tabelle an.

Ebenfalls hoch ist die Antwortvorgabe „der Einsatz bei politischen und sozialen Problemen ist mir wichtig geworden“ gewählt worden. Durchschnittlich votierten sie für die Kategorien „biblische Aussagen sind für mich verständlicher geworden/... kann ich nicht mehr so wörtlich nehmen“.

Vertreter des politisch-gesellschaftskritisch orientierten Religionsunterrichts bejahen mehr die Frage nach der Beschäftigung mit religiösen Fragen und Problemen in der Kindheit und Jugend, sind aber eigentlich nicht zum Kindergottesdienst gegangen. Ihre Erinnerung an den Konfirmandenunterricht ist stark geprägt davon, daß sie „durch ihn zum Glauben gezwungen wurden, den man nicht verstehen kann“. So haben sie hinsichtlich der Erinnerung an die Konfirmandenzeit auch angefangen, „an den Lehren der Kirche zu zweifeln“. Ebenfalls sehr hoch besetzt ist die Meinung, daß sie zum Gottesdienst gezwungen wurden. Über ein Drittel der Befragten meint jedoch, daß der Konfirmandenunterricht für sie eigentlich keine Bedeutung gehabt hat, und nur wenige haben den Pastor/Pfarrer in sehr guter Erinnerung. Nach der Konfirmation sind sie jedoch häufig noch zum Gottesdienst gegangen. Daß sie Mitglied einer kirchlichen Arbeitsgruppe waren, können sehr wenige von sich sagen. Die Erinnerung an den Religionsunterricht, den sie als Schüler erfahren haben, besteht hauptsächlich darin, daß sie sich vorwiegend langweilten.

Ihre Gottesvorstellung ist eine symbolisch-übertragene und verarbeitete (Gott bedeutet der Wunsch nach Frieden und Gott bedeutet Gerechtigkeit). Die biblisch-theologische bzw. individuell-personalisierte Gottesvorstellung (Gott ist Schöpfer.../Vater aller Menschen) findet sich nur sehr gering. Jesus wird hinsichtlich seiner Bedeutung für ihre Person interpretierend und generalisierend gesehen (Jesus ist für mich jemand, der sich für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt eingesetzt hat/ ... der sich für andere Menschen eingesetzt hat und dafür getötet wurde). Die Antwortkategorie „Jesus ist für mich der Sohn Gottes“ fällt erheblich unter dem Durchschnitt. Durchschnittlich können sie keine Aussage darüber machen, woran man einen christlichen Menschen erkennen kann. Eben so viele sind der Meinung, daß man einen christlichen Menschen an seinem Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt erkennt, sowie an seiner Hilfsbereitschaft und Toleranz. Weniger votierten sie dafür, daß ein christlicher Mensch nach einem

christlichen Sinn des Lebens sucht, und ganz gering votierten sie dafür, daß ein Erkennungsmerkmal eines christlichen Menschen die Ausrichtung seines Lebens nach der Bibel ist. Ihre Kirchenmitgliedschaft begründen sie stark ausgeprägt mit den politischen Zielen der Kirche, die für sie persönlich wichtig sind, ebenso stark juristisch. Die Antwortvorgaben „weil ich an Gott glaube“, „weil ich die Gemeinschaft der Kirche brauche“ und „weil die Kirche mir die Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens gibt“ werden unterschieden gering gewählt.

Vertreter des politisch-gesellschaftskritisch orientierten Religionsunterrichts bevorzugen die Überindividuell-verarbeitete Bedeutungsdimension der Bibel als eine Sammlung von wichtigen Erfahrungen, die einzelne Menschen und Gruppen gemacht haben. Sie ist für sie nur in geringerem Maße die Grundlage des christlichen Glaubens für alle Zeiten und noch weniger eine Sammlung von Gottes Worten.

Bei den Konzeptionszuordnungen zum politisch-gesellschaftskritisch orientierten Religionsunterricht zeigt sich, daß die Vertreter dieser religionspädagogischen Theorie zum Teil äußerst negative Erfahrungen hinsichtlich ihrer religiösen Sozialisation hatten. Das Studium war dabei nicht besonders wichtig. Veränderungen der religiösen Überzeugungen im Studium sind geprägt worden von der Bearbeitung ihrer religiösen Sozialisation, ohne daß sich dadurch eine ausgesprochene Distanz zur Kirche ergab. Ihre Glaubenseinstellungen sind symbolisch-verarbeitet. Wenn sie der Kirche nahestehen, dann hauptsächlich wegen der politischen Aktivität der Kirche.

7.2 Zur Situation des evangelischen Religionsunterrichts in Niedersachsen im Schuljahr 1982/1983

Die Befragungsergebnisse zeigen an, daß der evangelische Religionsunterricht zu einem Drittel von nicht ausgebildeten Lehrkräften erteilt wird. Fast jede 10. Religionslehrkraft ist Pastor/in, die per Gestellungsvertrag den Religionsunterricht erteilen. Ca. die Hälfte der Befragten gibt an, daß ein Religionsbuch eingeführt ist, wobei die Orientierungsstufe Überwiegend mit Religionsbüchern ausgestattet zu sein scheint. Aber nur ein Drittel bezeichnen die eingeführten Religionsbücher als brauchbar. Demgegenüber werden besonders Loccumer Unterrichtshilfen in Anspruch genommen, wobei sie mehr als Materialbörse denn als Teil der inhaltlichen Vorbereitung dienen. Ein Drittel der Befragten ist der Meinung, daß die Erteilung des Religionsunterrichts für sie eher schwieriger als leichter ist als die Erteilung anderer Fächer. Mehrheitlich fühlen sich die Religionslehrkräfte mit ihrem Fach von den Kollegen und Kolleginnen ebenso akzeptiert wie die mit anderen Fächern. Überwiegend gehen die Befragten von einer Zukunftsbedeutung ihres Religionsunterrichts für die Schüler aus, wobei sie besonders meinen, mit ihrem Unterricht zur Identitätsbildung der Schüler beizutragen.

Zensuren im Religionsunterricht werden hauptsächlich in den Notenbereichen 1 - 4 erteilt. Mehrheitlich unterrichten die befragten Religionslehrkräfte lieber problem- als bibelorientierte Themen. Sie geben an, daß religiöse Fragen nicht nur im Religionsunterricht erörtert werden sollen, sondern auch in anderen Fächern. Der Beitrag zur Identitätsbildung der Schüler wird als wichtigstes Ziel des Religionsunterrichts ausgewiesen. Die Befragten erachten es für wichtig, sich an sozialen und politischen Veränderungsprozessen zu beteiligen und wollen dieses auch in den Religionsunterricht einbringen. Dieses gilt besonders für die Vertreter der Gymnasien und der Gesamtschulen. Die Mittelpunktstellung der Bibel im Unterricht wird überwiegend abgelehnt; dieses gilt bis auf die Grund- und Sonderschulen mit mehr oder weniger starken Ausprägungen für alle anderen Schulstufen.

7.3 Zur religiösen Sozialisation der Religionslehrkräfte

Die familialen Sozialisationinstanzen sind die primären Verursacher für die Beschäftigung mit religiösen Fragen und Problemen der befragten Religionslehrkräfte. Das Studium selbst hat kaum dazu geführt. Weibliche Lehrkräfte sind dabei stärker als ihre männlichen Kollegen von ihren Eltern religiös geprägt worden, und zwar sowohl vom Vater auch von der Mutter, wobei die jüngeren Lehrkräfte mehr von ihrer Mutter und die älteren mehr vom Vater zur Beschäftigung mit christlichem Glauben und Religion gelangten. Über 2/3 der Befragten gehen in ihrer Selbsteinschätzung davon aus, daß sie sich in ihrer Kindheit und Jugend viel mit religiösen Fragen und Problemen beschäftigt haben. Hier ragt besonders die Gruppe der bis zu 30jährigen heraus. Frauen behaupten dieses erheblich mehr als Männer. Die Erinnerung an die Konfirmandenzeit ist geprägt von der sehr guten Erinnerung an den Pastor/Pfarrer, wie auch davon, daß sie gerne zum Konfirmandenunterricht gegangen sind, allerdings auch von der Bedeutungslosigkeit dieses Unterrichts. Immerhin behauptet noch fast 1/3 der Befragten, daß sie durch den Konfirmandenunterricht zum Gottesdienst gezwungen wurden.

Frauen sind mehr als ihre männlichen Kollegen gerne zum Konfirmandenunterricht gegangen. Über die Hälfte der Reformierten haben den Pastor/Pfarrer in sehr guter Erinnerung, während die Lutheraner dieses zwar durchschnittlich, aber doch erheblich weniger als die Reformierten behaupten. Eigentlich keine Bedeutung hatte der Konfirmandenunterricht hauptsächlich bei den Religionslehrkräften, die der Evangelischen Freikirche angehören. 1/5 der Befragten sind nach der Konfirmandenzeit nicht mehr zum Gottesdienst gegangen, ca. 1/3 jedoch noch häufig und über ein Drittel noch manchmal. Dabei zeigt sich ein besonderer geschlechtsspezifischer Unterschied: Frauen sind entschieden häufiger nach der Konfirmandenzeit zum Gottesdienst gegangen als Männer.

Fast die Hälfte der Befragten war Mitglied einer kirchlichen Arbeitsgruppe, wobei dies aber für die bis zu 30jährigen kaum zutrifft. Überwiegend längere Zeit Mitglied einer kirchlichen Jugendgruppe waren besonders die 50 - 60jährigen Religionslehrkräfte. Weibliche Lehrkräfte waren dabei mehrheitlich mehr als ihre männlichen Kollegen Mitglieder einer kirchlichen Gruppe.

7.4 Zur Ausbildungssituation der Religionslehrkräfte

7.4.1 Universität Oldenburg

Ob nach Meinung der Befragten das Studium an der Universität Oldenburg hinsichtlich der Veränderungen ihrer religiösen Überzeugungen wichtig war, ist nicht auszumachen. Als Inhalte der Veränderung durch das Studium werden angegeben, daß ihnen die biblischen Aussagen verständlicher wurden und hoch besetzt die Aussage, daß der Einsatz bei politischen und sozialen Problemen ihnen wichtig wurde sowie die Ansicht, daß die Bibel nicht mehr so wörtlich genommen werden könne. Für ein Fünftel der Befragten ist das Verhältnis zur Kirche distanzierter geworden. Als Defizite des Studiums geben sie an, daß besonders die grundsätzlichen Fragen des Glaubens zu kurz gekommen sind, gefolgt von der religiösen Sozialisation der Schüler, der Verarbeitung der eigenen religiösen Sozialisation und dem Defizit „biblische Theologie“.

Die Mittelpunktstellung der Bibel im evangelischen Religionsunterricht wird eindeutig abgelehnt. Oldenburger begründen ihre Kirchenmitgliedschaft besonders mit den politischen Zielen, die die Kirche verfolgt und mit denen sie sich identifizieren. Weniger sind sie der Auffassung, daß ihnen die Kirche Antwort auf den Sinn des Lebens gibt. Ein geringer Teil der Befragten begründet seine Kirchenmitgliedschaft mit dem persönlichen Gottesglauben. Jesus wird von ihnen als Symbol für die Sehnsucht nach dem wahren Leben gesehen und als jemand, der sich für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt eingesetzt hat. Für Jesus als „Sohn Gottes“ votierten lediglich 1/5 der Befragten. Für über ein Drittel bedeutet Gott sowohl Gerechtigkeit als auch der Wunsch nach Frieden. Ebenfalls hoch besetzt ist die Meinung, daß Gott gar nicht beschrieben werden kann. Die klassisch-theologische Dimension, daß Gott der Schöpfer der Erde und des Menschen bzw. der Vater aller Menschen sei, wurde von den in Oldenburg ausgebildeten Religionslehrkräften weniger gewählt.

Die Bibel ist für sie einerseits eine Sammlung von Gottes Worten, andererseits eine Sammlung von wichtigen Erfahrungen, die einzelne Menschen und Gruppen gemacht haben. Deutlich weniger votierten sie für die Bibel als Grundlage des Glaubens für alle Zeiten.

7.4.2 Universität Osnabrück

Hinsichtlich der Veränderungen der religiösen Überzeugungen durch das Studium zeigt das Befragungsergebnis, daß auch hier keine eindeutigen Aussagen gemacht werden können. Als Inhalte der Veränderung geben die in Osnabrück ausgebildeten Religionslehrkräfte hoch besetzt an, daß ihnen durch das Studium die biblischen Aussagen verständlicher wurden. Über ein Drittel geben an, daß sie die Bibel nicht mehr so wörtlich nehmen können, unterdurchschnittlich ist bei ihnen die Bereitschaft durch das Studium erwachsen, sich bei politischen und sozialen Problemen zu engagieren. Für ein Viertel der Befragten ist das Verhältnis zur Kirche durch das Studium distanzierter geworden. Als Defizit wird die Bearbeitung der religiösen Sozialisation der Schüler angegeben, hoch besetzt auch das Defizit Theologie.

Die Mittelpunktstellung der Bibel im evangelischen Religionsunterricht wird von den in Osnabrück Ausgebildeten mehrheitlich bejaht. Ihre Kirchenmitgliedschaft begründen sie hochbesetzt mit dem juristischen Argument, daß sie als Religionslehrkräfte dazu verpflichtet seien, mit ihrem persönlichen Gottesglauben sowie mit der Meinung, daß ihnen die Kirche Antwort auf den Sinn des Lebens gibt. Bemerkenswert, daß sich für die Antwortkategorie „weil die Kirche politische Ziele verfolgt, die für mich wichtig sind“ überhaupt kein Votum aus in Osnabrück Ausgebildeten vorfindet.

Jesus ist für sie sowohl der Sohn Gottes als auch ein großes Vorbild. Gott wird beschrieben als der Schöpfer der Erde und des Menschen, als Sehnsucht nach dem wahren Leben und als Vater aller Menschen. Die Bedeutungsdimension „Gott bedeutet den Wunsch nach Frieden“ findet eine unterdurchschnittliche Votierung.

Die Bibel ist für sie sowohl eine Sammlung von Gottes Worten als auch die Grundlage des christlichen Glaubens für alle Zeiten, während der überindividuell-verarbeitete Bedeutungsgehalt der Bibel als Sammlung von wichtigen Erfahrungen, die einzelne Menschen und Gruppen gemacht haben, sehr gering gewählt wurde.

7.4.3 Andere niedersächsische Hochschulen/Universitäten

Auch bei dieser Teilgruppe der Stichprobe zeigt das Befragungsergebnis, daß hinsichtlich der Veränderungen der religiösen Überzeugungen durch das Studium keine eindeutigen Aussagen gemacht werden können. Wie schon bei den Absolventen der Universität Oldenburg festzustellen war, votierten auch diese Lehrkräfte für die Aussagen, daß ihnen die Bibel verständlicher geworden ist, daß ihnen der Einsatz bei sozialen und politischen Problemen wichtig wurde, auffallend jedoch die hohe Votierung für die durch das Studium bewirkte Distanz zur Kirche. Als Defizite werden besonders angegeben die Bearbeitung der religiösen Sozialisation der Schüler, ca. ein Drittel beklagt die mangelnde Verarbeitung der eigenen religiösen Sozialisation, während Theologie unterdurchschnittlich als Defizit angegeben wurde.

Zwei Drittel der Befragten dieser Teilgruppe lehnt die Mittelpunktstellung der Bibel im evangelischen Religionsunterricht ab. Ihre Kirchenmitgliedschaft begründen sie wie die Oldenburger mit dem Hinweis, daß die Kirche politische Ziele verfolgt, die auch ihnen wichtig sind, gefolgt von den juristischen Gründen.

Jesus wird primär als Vorbild gesehen und generalisierend betrachtet. Weniger wird er als der Sohn Gottes bezeichnet und gering als Symbol für die Sehnsucht nach dem wahren Leben. Die Gottesbeschreibung „Gott bedeutet der Wunsch nach Frieden“ erfährt die höchste Votierung, gefolgt von den Antwortvorgaben: Gott ist nicht beschreibbar, Gott ist der Schöpfer und Vater, Gott bedeutet Gerechtigkeit und die Sehnsucht nach dem wahren Leben.

Bei der Einschätzung der Bibel wird überwiegend die Meinung vertreten, daß die Bibel eine Sammlung von wichtigen Erfahrungen ist, die einzelne Menschen und Gruppen gemacht haben, gefolgt von den Antwortvorgaben „die Bibel ist die Grundlage des christlichen Glaubens für alle Zeiten“ und „eine Sammlung von Gottes Worten“.

7.4.4 Außerniedersächsische Hochschulen/Universitäten

Auch bei dieser Teilgruppe ist nicht auszumachen, ob das Studium für sie hinsichtlich der Veränderungen ihrer religiösen Überzeugungen besonders wichtig war. Zwar geben hier mehr als alle anderen Teilgruppen an, daß in dieser Hinsicht das Studium für sie wichtig war, knapp zwei Drittel der Befragten verneint dieses jedoch bzw. kann die Frage so nicht beantworten. Hoch besetzt wie schon bei den anderen beschriebenen Ausbildungsstätten ist die Antwortvorgabe „biblische Aussagen sind für mich verständlicher geworden“. Zweitstärkste Ausprägung erfährt die Kategorie „der Einsatz bei politischen Problemen ist mir wichtig geworden“. Ein Drittel der Befragten gibt an, daß sie die Bibel nicht mehr so wörtlich nehmen können, über ein Fünftel haben ein distanziertes Verhältnis zur Kirche bekommen. Außerordentlich hoch besetzten sie jedoch die Antwortkategorien „der Sinn meines Lebens ist mir deutlicher geworden“ und „der Glaube ist mir wichtig geworden“. Als Defizite werden etwas durchschnittlich die religiöse Sozialisation der Schüler und die Verarbeitung der eigenen religiösen Sozialisation angegeben, während die grundsätzlichen Fragen des Glaubens und Theologie im Studium als Defizite noch durchschnittlich angegeben werden.

Die Mittelpunktstellung der Bibel wird von dieser Befragungsgruppe überwiegend abgelehnt. Dieser Teil der Befragten liegt im Durchschnitt der Stichprobe. Überdurchschnittlich hoch votierten die außerhalb Niedersachsens Ausgebildeten für die Möglichkeit einer sinnvollen Mitarbeit und Hilfe und für die Notwendigkeit der Gemeinschaft der Kirche als Begründung für ihre Kirchenmitgliedschaft. Den niedrigsten Wert erhält die Antwortvorgabe, daß die Kirche politische Ziele verfolgt, die auch ihnen wichtig sind. Jesus ist für sie jemand, der sich für die Feindesliebe eingesetzt hat, sie sehen in ihn den Sohn Gottes, die Sehnsucht nach dem wahren Leben und jemanden, der sich für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt eingesetzt hat. Weniger als in Osnabrück und anderen niedersächsischen Hochschulen ist er ihnen ein großes Vorbild. Überwiegend votierten die Befragten für die Beschreibung Gottes als Vater aller Menschen, gefolgt von den Antworten „Gott ist der Schöpfer“, „Gott bedeutet die Sehnsucht nach dem wahren Leben“ und „Gott bedeutet Gerechtigkeit“.

Die Bibel ist für diese Gruppe die Grundlage des christlichen Glaubens für alle Zeiten und eine Sammlung wichtiger Erfahrungen, geringer dagegen fällt die Votierung für die Bibel als eine Sammlung von Gottes Worten aus.

7.5 Zum Verhältnis der Religionslehrkräfte zur Kirche

Der Hauptanteil der Konfessionslosen (insgesamt 6% der Stichprobe) liegt in der Altersgruppe der 30 - 40jährigen. Besonders hoch ist der Anteil der weiblichen Religionslehrkräfte, die Mitglieder der Evangelischen Freikirchen sind. Ca. die Hälfte der Befragten gibt an, daß sie sich etwas mit der Kirche verbunden fühlen. Dabei fällt auf, daß die „Überhaupt nicht Verbundenen“ besonders in der Altersgruppe der 30 - 40jährigen und der bis zu 30jährigen vorkommen, während die „sehr Verbundenen“ sich besonders in der Gruppe der 40 - 50jährigen und der 50 - 60jährigen Lehrkräfte befinden. Männer geben mehr als Frauen an, daß sie sich „etwas verbunden“ fühlen, während der Anteil der weiblichen Religionslehrkräfte ein deutliches Übergewicht bei den „Überhaupt nicht Verbundenen“ ausweist. Ein geringes Überwiegen der Frauen bei den „sehr Verbundenen“ ist allerdings ebenfalls feststellbar. Mehrheitlich geben die Befragten hinsichtlich ihrer Übereinstimmung mit ihrer Kirche in Glaubensfragen „teils/teils“ an. „Wenig“ bzw. „gar nicht mit ihrer Kirche verbunden“ fühlen sich besonders die 30 - 40jährigen, während eine hohe Verbundenheit insbesondere bei den bis zu 30jährigen und mit zunehmendem Alter bei den 40 - 60jährigen Religionslehrkräften vorzufinden ist. Frauen sind einerseits weniger „wenig bzw. gar nicht“ mit ihrer Kirche verbunden, andererseits, auch weniger „stark verbunden“ als ihre männlichen Kollegen.

Hoch besetzt „stark verbunden mit der Kirche“ sind sowohl die Angehörigen der Evangelischen Freikirchen als auch die Katholiken, wobei die letztgenannten jedoch nur 4% der Stichprobe ausmachen. „Überhaupt nicht mit ihrer Kirche verbunden“ geben vorwiegend die Lutheraner an. Entsprechend findet sich eine „starke Übereinstimmung in Glaubensfragen mit der Kirche“ bei den Mitgliedern der Evangelischen Freikirchen und auch bei den Lehrkräften mit katholischer Konfession. „Wenig bzw. gar nicht mit der Kirche verbunden“ fühlen sich in dieser Hinsicht ebenfalls mit starker Ausprägung die Lutheraner.

Mehrheitlich konzедieren die Befragten der Kirche nur einen geringen Einfluß auf den Religionsunterricht. Dabei ist auffallend, daß die Altersgruppe der 50 - 60jährigen Lehrkräfte besonders hoch besetzt der Kirche einen geringeren Einfluß auf den Religionsunterricht kon-

zediert. Frauen sind hierbei erheblich mehr als die Männer der Meinung, daß 'Kirche' keinen Einfluß auf den Religionsunterricht habe. Hinsichtlich der Einschätzung bezogen auf die Schularten meinen vornehmlich die Vertreter der Orientierungsstufen, der Haupt- und Gesamtschulen, daß die Kirchen einen großen Einfluß auf den Religionsunterricht haben, während die Vertreter der Sonderschulen der Ansicht sind, daß überhaupt kein Einfluß der Kirche auf den Religionsunterricht ihrer Schule besteht. Daran schließen sich überproportional die Lehrkräfte an, die an Gymnasien unterrichten.

Ca. 1/5 der Befragten gibt an, daß die Kirchen einen starken Einfluß auf das gesellschaftliche und politischen Leben haben, während nur wenige dieses verneinen, überwiegend dagegen wählten sie die nicht aussagekräftige Antwortvorgabe „ab und zu Einfluß“. 30 - 40jährige sind eher der Ansicht, daß die Kirche einen starken Einfluß, während die 50 - 60jährigen keinen Einfluß der Kirche auf das gesellschaftliche und politische Leben annehmen. Starken Einfluß der Kirche konzedieren besonders die Reformierten und Katholiken. Hinsichtlich der Schulform votierten vor allem Vertreter der Haupt- und Gesamtschulen für einen starken Einfluß der Kirche auf die Gesellschaft.

„Weil ich an Gott glaube“ ist die höchste Votierung für die Kirchenmitgliedschaftsbegründung, gefolgt von den Hinweisen auf die Erziehung, von der juristischen Begründung (weil ich als Religionslehrer dazu verpflichtet bin) und der Gleichsetzung der Wichtigkeit der Verfolgung politischer Ziele von Kirche und Befragten. Die Antwortvorgabe „weil ich an Gott glaube“ ist hoch besetzt von der Generation der 40 - 60jährigen, wobei dieses mehr Männer als Frauen behaupten. Starke Ausprägung findet diese Antwort bei den Vertretern der Evangelischen Freikirche und den Katholiken. Die Kirchenmitgliedschaftsbegründung steht dabei in engem Zusammenhang mit der hohen Verbundenheit zur Kirche und mit einer großen Übereinstimmung in Glaubensfragen. Den Erziehungsgrund als Kirchenmitgliedschaftsbegründung geben hoch besetzt die 30 - 40jährigen an. Auch hier sind männliche Religionslehrkräfte mehr vertreten als weibliche. Reformierte gaben diesen Grund häufiger an, während die Vertreter der Evangelischen Freikirchen weniger diese Antwortvorgabe bevorzugten. Eine starke Verbundenheit und Übereinstimmung in Glaubensfragen mit der Kirche ist bei der Gruppe, die diese Antwortvorgabe wählte, nicht erkennbar.

Die juristische Kirchenmitgliedschaftsbegründung (weil ich als Religionslehrkraft dazu verpflichtet bin) wird hauptsächlich von den bis zu 30jährigen stark vertreten. Dieses von erheblich mehr Frauen als Männern. Überhaupt nicht mit der Kirche verbunden fühlen sich die Religionslehrkräfte, die diese juristische Begründung für ihre Kirchenmitgliedschaft abgaben. Ebenfalls ist ein Zusammenhang dieser Kategorie mit denjenigen zu erkennen, die „wenig“ bzw. „gar nicht“ mit der Kirche in Glaubensfragen übereinstimmen. Die insgesamt nur gering bedachte Antwortvorgabe „weil die Kirche politische Ziele verfolgt, die für mich wichtig sind“, wurde vornehmlich von den bis zu 40jährigen Lehrkräften gewählt. Auch hier sind es etwas mehr Männer als Frauen. Ein Zusammenhang von hoher Verbundenheit und Übereinstimmung in Glaubensfragen ist wiederum nicht vorhanden. Die Gemeinschaft der Kirche brauchen etwas mehr als ein Viertel der Befragten, wobei hier die Gruppe der 40 - 60jährigen besonders hoch für diese Antwortvorgabe votierte. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind nicht vorhanden. Besonders brauchen die Gemeinschaft der Kirche die Angehörigen der Evangelischen Freikirche und die Katholiken. Ein deutlicher Zusammenhang zwischen „Gemeinschaft der Kirche“ und der hohen Verbundenheit mit ihr ist nachweisbar. 1/5 der Befragten gibt an, daß ihnen die Kirche die Möglichkeit zu sinnvoller Mitarbeit und Hilfe gibt. Dieses sehen insbesondere die 40 - 50jährigen und die männlichen Religionslehrkräfte. Besonders Evangelische Freikirchler, Katholiken, aber auch Reformierte votierten dafür. Auch hier ist der Zusammenhang mit einer starken Verbundenheit mit der Kirche nachweisbar. Ebenfalls 1/5 der Befragten votierte für die Vorgabe „weil die Kirche mir Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens gibt“ und dieses hoch besetzt bei den 40 - 60jährigen und den Männern. Auch diese Antwortvorgabe steht in einem hohen Zusammenhang mit der hohen Verbundenheit zur Kirche.

Daß bestimmte Gruppen von der Kirche nicht angesprochen werden und deswegen aus ihr austreten, vermuten 70% der Befragten, während 64% finanzielle Gründe und nur 16% politische Austrittsgründe angeben. Von der Nicht-Ansprache bestimmter Gruppen durch die Kirche als möglicher Austrittsgrund heben sich besonders die bis zu 30jährigen hervor, wobei dieses insgesamt entschieden mehr Frauen als Männer behaupten. Angehörige der Evangelischen Freikirchen und Katholiken votierten hoch besetzt für diese Antwortvorgabe. Finanzielle Aus-

trittsgründe vermuten besonders die 30 - 40jährigen, und zwar hier erheblich mehr Männer als Frauen. Eine besonders hohe Votierung erhält diese Antwortvorgabe durch die Religionslehrkräfte mit reformierter Konfession. Lediglich 16% der Befragten nennen politische als mögliche Kirchenaustrittsgründe, und das besonders die bis zu 30jährigen und die 50 - 60jährigen. Hier sind es entschieden mehr Frauen als Männer, die dieses behaupten. Politische Gründe vermuten insbesondere die Vertreter der Evangelischen Freikirchen, die Reformierten und die Konfessionslosen. Für ca. die Hälfte der Befragten kommt ein Kirchenaustritt unter keinen Umständen in Frage, allerdings haben schon 1/3 daran gedacht und 12% sind nur aus juristischen Gründen noch in der Kirche. Unter keinen Umständen austreten wollen die 40 - 60jährigen, die Männer vertreten diesen Standpunkt mehr als Frauen, die Angehörigen der Evangelischen Freikirchen, die Katholiken und die Reformierten. Bei den Lutheranern scheint eine größere Austrittsbereitschaft zu bestehen.

Die überwältigende Mehrheit der Befragten ist der Ansicht, daß sich die Kirche um religiöse und zugleich auch um soziale und politische Probleme in unserer Gesellschaft kümmern soll. Dieses findet sich durchgängig in Alter, Geschlecht und Konfession.

3/4 der freien Antworten lassen sich unter dem Begriff „Gerechtigkeit in der Welt“ zusammenfassen, 60% für Abrüstung/Weltfrieden, 49% für Ausländerproblematik, 43% für die Probleme der III. Welt und 40% für die traditionelle kirchliche Aufgabe Diakonie. Individuelle Lebenshilfe wird nur von 11% der Befragten als Aufgabe der Kirche angesehen.

Die von den Befragten der Kirche zugeordnete Aufgabe und Verpflichtung, für „Gerechtigkeit in der Welt“ einzutreten, ist hoch besetzt von den 40 - 60jährigen, Männern wie Frauen, und den Angehörigen der Evangelischen Freikirchen und den Katholiken. „Abrüstung/Weltfrieden“ findet sich dagegen stärker bei den bis zu 30jährigen und mehr bei den Männern sowie den Konfessionslosen.

Keine Kontakte zur örtlichen Kirchengemeinde haben über die Hälfte der befragten Religionslehrkräfte. Lediglich 15% arbeiten in den Gemeinden aktiv mit. Keine Kontakte zur Kirchengemeinde haben

besonders die bis zu 30jährigen und noch weniger die 30 - 40jährigen Lehrkräfte. Frauen haben ebenfalls mehr als Männer keine Kontakte zur ihrer örtlichen Kirchengemeinde. Hinsichtlich der Konfessionszugehörigkeit zeigt sich, daß besonders die Lutheraner keine Kontakte zur Kirchengemeinde haben.

Aktiv arbeiten in der Gemeinde besonders die 40 - 60jährigen mit, hier wiederum mehr Männer als Frauen, wobei evangelische Freikirchler, Katholiken aber auch noch Reformierte entschieden aktiver sind als die Lutheraner.

Ca. 1/5 der Befragten besucht den Gottesdienst überhaupt nicht, über ein Drittel jedoch mindestens einmal oder mehrmals im Monat, und hier besonders die 40 - 60jährigen. Am wenigsten wird der Gottesdienst von den 30 - 40jährigen Religionslehrkräften besucht. Geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich des Gottesdienstbesuches sind nicht vorhanden. Angehörige der Evangelischen Freikirchen und der katholischen Kirche besuchen dagegen sehr häufig den Gottesdienst.

Die Hälfte der Befragten kennt den zuständigen Pastor/Pfarrer durch persönliche Kontakte, lediglich 10% kennen ihn überhaupt nicht. Großen persönlichen Kontakt haben hochbesetzt die 50 - 60jährigen und männliche Religionslehrkräfte. Ebenfalls ist der persönliche Kontakt zum Pastor/Pfarrer der Gemeinde besonders ausgeprägt bei den Vertretern der Evangelischen Freikirchen und den Katholiken. Am wenigsten Kontakt zum Pastor/Pfarrer ihrer Gemeinde haben die bis zu 30jährigen Lehrkräfte. Dabei sind es besonders die weiblichen Religionslehrkräfte, die hoch besetzt den Pastor überhaupt nicht kennen.

7.6 Einstellungen und Meinungen zu Bibel und Glaubensfragen

80% der Befragten ordneten sich der Überindividuell-verarbeiteten Bedeutungsdimension der Bibel als „Sammlung von wichtigen Erfahrungen, die einzelne Menschen und Gruppen gemacht haben“ zu, 44% wählten die individuell-biblisch-religiöse Dimension „für mich ist die Bibel die Grundlage des christlichen Glaubens für alle Zeiten“ und nur 10% der befragten Religionslehrkräfte votierten für die traditionell-theologische Bedeutungsdimension „für mich ist die Bibel eine Sammlung von Gottes Worten“.

Lediglich die Generation der 30 - 40jährigen wählte die erstgenannte Vorgabe überdurchschnittlich. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind dabei ebenso wenig wie konfessionelle Unterschiede feststellbar. Die individuell-religiöse Dimension wurde mit zunehmendem Alter höher besetzt. Männliche Religionslehrkräfte stehen dieser Bedeutungsdimension der Bibel näher als Frauen. Besonders Katholiken und Angehörige der Evangelischen Freikirchen, aber auch Reformierte wählten diesen Bedeutungsgehalt der Bibel entschieden mehr als Lutheraner und Konfessionslose. Die traditionell-theologisch abgeleitete Vorstellung der Bibel verteilt sich mit geringen Ausnahmen auf alle Altersgruppen und beide Geschlechter. Lediglich hinsichtlich der Konfessionszuordnung tritt die Gruppe der Vertreter der Evangelischen Freikirchen besonders deutlich hervor, gefolgt von den auch überdurchschnittlich votierenden Katholiken. Konfessionslose dagegen finden sich nicht in dieser Zuordnung, Reformierte nur sehr geringfügig, während die lutherischen Religionslehrkräfte den Durchschnitt bilden.

Daß Gott nicht beschreibbar ist, befürworten 44% der Befragten. Diese Ansicht ist bei den 30 - 60jährigen höher besetzt als bei den bis zu 30jährigen. Erheblich mehr Männer als Frauen ordneten sich dieser Antwortvorgabe zu. Hinsichtlich der konfessionellen Verteilung finden sich besonders die Reformierten, am wenigsten die Vertreter der Evangelischen Freikirchen und Konfessionslose. 37% bzw. 40% beschreiben Gott als den „Wunsch nach Frieden“ und die „Sehnsucht nach dem wahren Leben“, also symbolisch-übertragen und verarbeitet. Hoch besetzt ist die Beschreibung Gottes als „Wunsch nach Frieden“ bei den bis zu 30jährigen; dabei fallen geschlechtsspezifische Unterschiede nicht auf.

Katholiken (insgesamt nur 4% der Befragten) und Konfessionslose (insgesamt 6% der Befragten) bilden hierbei die höchste Votierung. Gott in der Bedeutung als „Sehnsucht nach dem wahren Leben“ wird durchschnittlich von allen Altersgruppen so beschrieben; Frauen votierten hierfür etwas mehr als Männer. Vertreter der Evangelischen Freikirchen ordneten sich hochbesetzt dieser Antwortvorgabe zu. Die biblisch-theologisch abgeleitete Gottesvorstellung „Gott ist der Schöpfer der Erde und der Menschen“ findet sich mit einem Drittel der Befragten. Diese Gottesvorstellung wählten besonders die 40 - 60-jährigen Religionslehrkräfte. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind nicht feststellbar. Besonders Katholiken und die Vertreter der Evangelischen Freikirchen finden sich hier in ihrer Gottesvorstellung bestätigt.

Fast 3/4 der Befragten sehen in Jesus einen Menschen, der sich für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt eingesetzt hat. Demgegenüber stehen nur 1/3 der Befragten, die Jesus als den Sohn Gottes bezeichnen, 28% sehen ihn als Vorbild und 23% votierten für die Antwortvorgabe „Jesus ist für mich die Sehnsucht nach dem wahren Leben“. Hoch besetzt ist die interpretierende und generalisierende Bedeutung von Jesus bei den bis zu 30jährigen. Dabei votierten mehr Frauen als Männer für diesen Bedeutungsgehalt. Ebenfalls hoch besetzt wird diese Vorgabe von den Konfessionslosen und den Reformierten, während Vertreter der Evangelischen Freikirchen erheblich niedriger votierten. Als Sohn Gottes wird Jesus bezeichnet hauptsächlich von der Generation der 40 - 60jährigen, den Katholiken und den Vertretern der Evangelischen Freikirchen. Vorbildcharakter hat Jesus ebenfalls deutlich bei der Generation der 40 - 60jährigen und erheblich mehr bei den weiblichen Religionslehrkräften. Der Vorbildcharakter ist besonders ausgeprägt bei den Katholiken und den Reformierten. Die Bedeutung von Jesus als „die Sehnsucht nach dem wahren Leben“ findet sich lediglich hoch besetzt in der Generation der 40 - 50jährigen, und zwar mehrheitlich bei Männern und Katholiken.

70% der Befragten sehen in dem Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt die Handlungsmerkmale eines christlichen Menschen, 63% ordneten sich der Vorgabe „an seiner Toleranz/Hilfsbereitschaft anderen Menschen gegenüber“ zu, 57% der Vorgabe „daran, daß er nach einem christlichen Sinn des Lebens sucht“, 18% daran, „daß er sein

Leben stark nach der Bibel ausgerichtet".

Im Antwortbereich „Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt" votierten hoch besetzt die bis zu 40jährigen, weniger deutlich die 40 - 60jährigen Religionslehrkräfte. Unterschiede zwischen Frauen und Männern sind nicht vorhanden. Besonders hoch votierten die Reformierten für dieses Handlungsmerkmal eines christlichen Menschen, weniger deutlich die Vertreter der Evangelischen Freikirchen. Toleranz und Hilfsbereitschaft sind besonders für die Altersgruppe der 50 - 60jährigen ein Erkennungsmerkmal eines christlichen Menschen. Dieses behaupten auch etwas mehr Männer als Frauen. Wiederum sind es die Reformierten, die diese Antwortvorgabe besonders deutlich wählten, während die Katholiken hier nur relativ gering vertreten sind. Das Erkennungsmerkmal „Suche nach einem christlichen Sinn des Lebens" wird besonders von der Generation der 50 - 60jährigen gewählt, weniger von den 30 - 40jährigen. Frauen ordneten sich diesem Handlungsmerkmal deutlich höher zu als Männer. Besonders Katholiken, gleichlautend Reformierte und Vertreter der Evangelischen Freikirchen stimmten dieser Vorgabe zu. Konfessionslose votierten immerhin noch zu einem Fünftel. Die mit der oben genannten stark verknüpfte Antwortvorgabe „Ausrichtung des Lebens nach der Bibel" als Erkennungsmerkmal für einen christlichen Menschen ist hoch besetzt von den 40 - 60jährigen, weniger dagegen von den 30 - 40jährigen Religionslehrkräften. Besondere Ausprägung erfährt dieses Merkmal bei den Katholiken und den Angehörigen der Evangelischen Freikirchen. Konfessionslose und Lutheraner weisen die niedrigsten Zuordnungen auf.

8. Kapitel: Schlußfolgerungen aus der Untersuchung

8.1 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse im Kontext der Forschungsfragestellung und ihrer Leitannahmen

Die Befragung der Religionslehrkräfte weist nach, daß die Zuordnung zu den fünf vorgegebenen religionspädagogischen Konzeptionen auf multifaktorelle Zusammenhänge zurückzuführen ist. Eine Zuordnung scheint nicht abhängig von einer didaktischen Theorie zu sein, sondern weitgehend abhängig von religiösen Orientierungen, deren Entstehung und Entwicklung außerhalb des Studiums zu vermuten ist.

Die Bibel als zentrales Traditionsdokument des Christentums erfährt für die befragten Religionslehrkräfte einen Überindividuell-verarbeiteten Bedeutungsgehalt, der ihr zwar noch eine Grundlagenbestimmung des christlichen Glaubens zuweist, aber kaum noch mit der zentralen Bedeutung für die Kirche und der von ihr bestimmten Theologie als eine Sammlung von Gottes Worten identifiziert. Die Abkehr von dieser traditionellen Bedeutungsdimension der Bibel zeigt auch Auswirkungen auf ihren Gebrauch im Religionsunterricht. Biblische Gottesvorstellungen mit der traditionellen Interpretation Gottes als Schöpfer- und Vaterfiguration finden sich kaum. Jesus als der Christus in der kirchlichen Verkündigung ist für die befragten Religionslehrkräfte weniger der Sohn Gottes als die interpretierte und generalisierte Symbolfigur für einen wichtigen Menschen, der sich für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt eingesetzt hat. Dem gleichgesetzt wird das Erkennungs- und Handlungsmerkmal eines christlichen Menschen. Sein Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt unter Berücksichtigung von Toleranz und Hilfsbereitschaft und Feindesliebe wird zwar im Zusammenhang mit der Suche nach einem christlichen Sinn des Lebens anvisiert, nicht aber mit der Ausrichtung des Lebens nach der Bibel.

Diese sich deutlich von traditionell-kirchlicher Theologie abhebenden Glaubensvorstellungen und Orientierungen weisen die Abkehr vom traditionellen Kerygma der Kirche nach und sind damit gleichzeitig eine Abkehr vom Proprium des Religionsunterrichts, das auf die Vermittlung des Glaubens an Jesus Christus durch die Bibel gründet.

Inhalte und Ziele des evangelischen Religionsunterrichts stehen somit in einem engen Zusammenhang mit den postkonventionellen religiösen Orientierungen der Unterrichtenden.

Die Untersuchung zeigt weiterhin, daß die befragten Religionslehrkräfte mehrheitlich keine Kontakte weder zur Gemeinde noch zu ihrer Kirche haben, mit Ausnahme der traditionell orientierten Vertreter der Evangelischen Unterweisung und derer, die sich dem Bibel-hermeneutischen Religionsunterricht verpflichtet fühlen.

Der Kirche wird ein geringer Einfluß sowohl auf den Religionsunterricht als auch allgemein auf das gesellschaftliche und politische Leben zugesprochen. Kirche scheint kaum in der Lage zu sein, diese postkonventionell orientierten Religionslehrkräfte zu integrieren, d.h. es findet keine Ansprache in dem Sinne statt, die von den Religionslehrkräften beantwortet werden könnte.

Die befragten Religionslehrkräfte weisen der Kirche vorrangig Aufgaben zu, die gesellschaftspolitisch orientiert sind. Zu vermuten ist, daß die Inhalte dieser gesellschaftspolitischen Aufgaben zugleich auch jeweils Inhalte und Aufgaben ihres Religionsunterrichts sind, zumal diese Inhalte ja eigenverantwortlich als Themen in den Religionsunterricht eingebracht werden können.

Die religiöse Praxis der Kirche und ihre Glaubensaussagen heben sich somit deutlich von der religiösen Praxis und den Glaubensvorstellungen der befragten Religionslehrkräfte ab.

Die eindeutige Zuordnung zu solchen problem-themenorientierten Inhalten des evangelischen Religionsunterrichts, die den Kontext von Religion und Gesellschaft ernst nehmen und den Diskurs ermöglichen, weil in diesem Unterricht auf thetische und dogmatische Vorentscheidungen verzichtet wird, zeigt einen Zusammenhang mit den postkonventionellen religiösen Orientierungen, die von bestimmten religionspädagogischen Theoriekonstrukten - vom Problem-themenorientierten Religionsunterricht mit seinen Weiterführungen bis hin zur Symboldidaktik - zumindest in weiten Teilen, aufgenommen wurden.

Die inhaltlichen Vorgaben mit einer ausgewiesenen Tendenz zu bibelorientierten Themen in den Rahmenrichtlinien für die evangelische Religionslehre in Niedersachsen (cfr. Hindriksen, Emanzipation, Seite 50ff.) sowie deren Beschränkung auf die Bezugswissenschaften Theologie und Pädagogik widerspricht mehrheitlich den Vorstellungen und religiösen Orientierungen der befragten Religionslehrkräfte.

Die feststellbare Konvergenz von Religion und Gesellschaft und die notwendig daraus resultierende Transformation des traditionellen Religionsunterrichts hin zu einem Unterricht, der einen Beitrag zur Identitätsbildung der Schüler erbringen will, wird durch formaljuristische Bindung an die Rahmenrichtlinien einerseits und andererseits durch die darin enthaltene konservative, konventionelle Wert- und Normvorgabe im Sinne kirchlicher Traditionsverkündigung ignoriert.

Die Überprüfung der Leitannahmen im Zusammenhang mit der Forschungsfragestellung läßt sich aufgrund der Befragungsergebnisse wie folgt zusammenfassen:

1. Die Zuordnung zu einer der vorgegebenen religionspädagogischen Konzeptionen wird von den Inhalten des Religionsunterrichts, die die einzelnen Religionslehrkräfte als wichtig erachten, bestimmt. Die didaktischen Konzeptionen haben nicht die Funktion einer didaktischen Theorie.
2. Die eigene religiöse Sozialisation der Religionslehrkräfte bestimmt weit mehr die religiösen Orientierungen als das Studium der evangelischen Theologie/Religionspädagogik.
3. Sowohl das Selbstbild der Religionslehrkräfte als auch die Intentionen des von ihnen vertretenen evangelischen Religionsunterrichts weichen erheblich von den Intentionen der traditionellen kirchlichen Verkündigung und ihres Kerygmas ab.
4. Die religiösen Glaubensvorstellungen und Orientierungen der befragten Religionslehrkräfte sind mehrheitlich postkonventionell geprägt. Sie werden in Inhalte umgesetzt, die unter Verzicht auf thetische und dogmatische Vorentscheidungen hauptsächlich im Kontext eines themen-problemorientierten Religionsunterrichts diskursiv behandelt werden.

5. Die administrative Festlegung des evangelischen Religionsunterrichts mittels Rahmenrichtlinien auf ein nicht vom Schüler her bestimmtes Proprium widerspricht den religiösen Orientierungen der befragten Religionslehrkräfte.
6. Der Rückzug auf klassische theologische Disziplinen in der Religionslehrerbildung verkennt den Zusammenhang, daß die religiösen Orientierungen und Glaubensvorstellungen der Religionslehrkräfte sich noch weiter von kirchlicher Verkündigung entfernen werden, wenn nicht verstärkt Religionspädagogik und religiöse Sozialisation in der Ausbildung auftreten.

8.2 Schlußfolgerungen für die Ausbildung von Religionspädagogen

Das Studium der evangelischen Religionspädagogik hat eine von anderen Fächern deutlich unterschiedene Struktur, da insbesondere die Wert- und Normproblematik allgemeiner und individueller religiöser Orientierungen und Glaubensvorstellungen hinterfragt werden. Analog zur allgemeinen Lehrerbildung ist es das Ziel der religionspädagogischen Lehrerbildung, didaktische Kompetenz zu erwerben. Damit ist die Fähigkeit gemeint, Religionsunterricht in allen wesentlichen Dimensionen angemessen gestalten zu können. Zur didaktischen Kompetenz gehören dabei die

- Fachkompetenz
als Aneignung und Bewältigung
der Inhaltsdimension
- kommunikative Kompetenz
als Aneignung und Bewältigung
der Beziehungsdimension
- Rollenkompetenz
als Aneignung und Bewältigung
der Rollenanforderungen

- Selbstkompetenz
als Aneignung und Bewältigung
der Eigenproblematik

- religiöse Kompetenz
als Fähigkeit, mit religiösen
Erfahrungen und lebensgeschicht-
lichen Prägungen so umzugehen,
daß sie an religiösen Traditionen
kritisch hinterfragt und überprüft
werden können.

Didaktische Kompetenz ist dabei nicht die Summe der Qualifikationen, sondern Teil der Gesamtpersönlichkeit, die durch den Eintritt in das Studium der evangelischen Theologie/Religionspädagogik von Irritationen begleitet sein kann, weil die affektiv besetzten persönlichen Wertsysteme und religiösen Orientierungen als Studieninhalte in der Regel einer kritischen Überprüfung unterzogen werden.

Daß Schwierigkeiten der unterrichtlichen Praxis nicht primär von mangelnden fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Kenntnissen und Fähigkeiten abhängig sind, sondern persönlichkeitsstrukturelle Bedingungen nachweisen, zeigen die Ergebnisse dieser Untersuchung. Dabei korrespondiert der Bereich 'religiöse Sozialisation' mit der Aneignung und Bewältigung von religiöser Kompetenz. Daraus resultiert die Forderung, daß die Ausbildung von Religionslehrkräften wesentlich von den sozialgeschichtlich geprägten religiösen Orientierungen der Auszubildenden bestimmt sein sollte, wodurch die Aneignung von religiöser Kompetenz am ehesten gewährleistet wäre.

Die Aufnahme der Tendenzen dieser Befragungsergebnisse in die Ausbildung für Religionslehrkräfte sehe ich als Aufnahme von Wirklichkeit in eine Theorie, die als „Spiegel der theoretischen Theologie zeigt, wo sie an der Realität vorbeigeht“ (Lämmermann, a.a.O.). Die Inhalte der neuen Studienordnungen für die Lehrämter für das Fach evangelische Religionslehre sind Ausdruck eines Neokonservatismus, den z.B. Helmut Fend u.a. deswegen für gefährlich und problematisch hält, weil „das schlichte Beharren auf dem Status quo oder die Wiederherstellung vergangener Verhältnisse zum zentralen Programm der Bewältigung der komplexen geistigen, sozialen und wirtschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit“ gemacht wird (1984, Seite 256f.).

8.3 Schlußfolgerungen für das Verhältnis der Religionslehrkräfte zur Kirche und Gemeinde

Die Befragung hat zeigen können, daß Religionslehrkräfte unter Verzicht auf dogmatisch-autoritative Vorgaben bereit sind, biblische Texte und Traditionen im Religionsunterricht einzubringen, wenn sie im Lebenszusammenhang der Schüler gestellt werden. Die Orientierung an Glaubensüberzeugungen, die von denen der 'Kirche' stark differieren, zeigt an, daß 'Kirche' sich gerade dieser für sie so wichtigen Gruppe ihrer Mitglieder nur nähern können wird, wenn sie den Diskurs auch über ihre eigene Glaubensverkündigung ermöglicht.

Offensichtlich steht die Gruppe der Religionslehrkräfte dieser für sie mehr nebulös und ominös sich darstellenden 'Kirche', deren Mitglieder sie zumindest formaljuristisch sind, mehr distanziert und kritisch gegenüber, als daß sie sich aktiv in Kirchen- und Gemeindeleben vereinnahmen lassen. Gründe dafür sind sicherlich auch in den Beschädigungen der kirchlich-religiösen Sozialisation zu finden. Sie scheinen jedoch auch Ausdruck einer religiösen Orientierung zu sein, die 'Religion' abseits der Institution 'Kirche' ansiedelt und - wenn überhaupt - in gesellschaftspolitische Aktivitäten einbringen will. Festzustellen ist jedenfalls, daß 'Kirche' offensichtlich den Einfluß auf die Glaubensorientierungen der Religionslehrkräfte - und das gilt dann insbesondere auch für die zu Unterrichtenden - zunehmend verliert bzw. verloren hat.

Die Überwiegende Kontaktlosigkeit der Religionslehrkräfte zur örtlichen Kirchengemeinde ist mit Sicherheit dem Problemfeld der Großkirchen zuzuordnen, die, mit wenigen Ausnahmen, die Widersprüche kirchlich-religiöser und (wenn überhaupt) eigener religiöser Praxis deutlich werden lassen. Eine Übereinstimmung in Glaubensfragen und religiösen Wertorientierungen mit der 'Kirche' hat, wie die Ergebnisse im Bereich der Evangelischen Freikirchen in dieser Untersuchung nachweisen, immer auch Auswirkungen auf die Verbundenheit und Partizipation. Daraus läßt sich nun sicherlich nicht schließen, daß 'Kirche' sich nur um diese Übereinstimmung bemühen müsse, um zu einer Aktivierung der Religionslehrkräfte für ihre Belange zu gelangen.

Bedeutsam erscheint vielmehr, daß 'Kirche' zu wenig ihre eigene religiöse Praxis und Glaubensverkündigung überdenkt und nicht auf die religiös-kirchlichen Sozialisationsdefizite der Religionslehrkräfte rekurriert.

Das hätte weniger mit der Selbstaufgabe ihrer Verkündigung zu tun als mit der notwendigen Einsicht, den Angebotscharakter des Evangeliums deutlicher noch einzubringen. Taufe als einseitiger Vertragsakt mit der Nebenabsprache der Konfirmation reicht nicht aus, das Evangelium von Jesus Christus in die Nachfolgepraxis einzubringen. Die Mitwirkung von Kirchenvertretern bzw. -beauftragten bei Lehr- amtsprüfungen (aufgrund der staatskirchlichen Vertragssituation), die die Religionslehrkraft formaljuristisch in den Stand setzt, evangelischen Religionsunterricht erteilen zu dürfen, ist für viele Religionslehrkräfte der weithin letzte Kontakt mit Kirchenvertretern.

Kirchliche Verkündigung, die das Kerygma mit seinen emanzipatorischen Identifikationsmustern biblischer Traditionen ernst nimmt, ist nicht durch die Säkularisierung verlorengegangen, sondern weitgehend auch durch die 'Sprachlosigkeit der Kirche' angesichts einer zunehmend sprachlos werdenden Welt, an deren Zustandekommen sie als Institution nicht unwesentlich beteiligt war und ist.

Eine nicht wünschenswerte, verstärkte Auseinanderentwicklung der Religionslehrkräfte von 'ihrer Kirche und Gemeinde' kann jedoch nicht über administrative, sondern nur über die inhaltliche Auseinandersetzung und den Diskurs zurückgedrängt werden.

Dazu würde gehören, daß

- Kirchenleitungen, Pastorinnen/Pastoren das Gespräch mit den Religionslehrkräften suchen sollten, das auf der Grundlage der Gleichberechtigung und unter Verzicht auf Standesfragen (hier der Volltheologe - dort der Schmalspurtheologe) Gemeinsamkeiten ihrer Arbeit in den unterschiedlichen Zusammenhängen und Aufgabenbereichen erörtert

- Religionspädagogische Institute und Arbeitsstellen verstärkt den Problembereich „religiöse Sozialisation“ der Religionslehrkräfte aufgreifen und das Gespräch ohne thetische und dogmatische Postulate ermöglichen
- 'Kirche' bereit sein muß, dem Religionsunterricht die Verantwortung zu übertragen, der ihm zusteht; nämlich einen Unterricht mit Zielen und Inhalten gestalten zu können, der sein Proprium nicht von kirchlicher Verkündigung abhängig macht, sondern von der Individuation des Schülers in der Gesellschaft, wobei die Vermittlung der biblischen Traditionen und ihres Evangeliums - kritisch annehmbar und hinterfragbar - ein wichtiger Teil dieses Unterrichts sein sollte
- Religionslehrkräfte bereit sind, sich dem Diskurs mit 'Kirche' zu öffnen, damit 'Kirche' ihre lebensgeschichtlich geprägten Glaubensorientierungen wahrzunehmen ermöglicht wird.

8.4 Überlegungen zur Weiterarbeit

Die Ergebnisse dieser Arbeit lassen es sinnvoll erscheinen, folgende Überlegungen zur Weiterarbeit zu benennen:

1. Die hier nur schriftlich formulierten Symbole religiöser Orientierungen müßten durch Interviews ergänzt werden, wie das schon bei Heimbrock (1984, a.a.O.) erstmals vorgenommen wurde.
2. Hinsichtlich der Entstehung religiöser Orientierungen müßten die Bedingungsfaktoren von religiöser Sozialisation und Lebenslauf einer interdisziplinären Forschung unterworfen werden, die die Zusammenhänge und Abhängigkeiten deutlicher machen könnte.
3. Eine Ausweitung zu einer Langzeitstudie über das Rollenselbstbild der Religionslehrkräfte würde Aufschluß über Veränderungen ergeben, die parallel zur Beobachtung der Bedingungsfaktoren eindeutiger Aufschlüsse über die Gründe der Veränderungsprozesse ausweisen würden.

Literaturverzeichnis

Bailer, Albert:

Profile des Religionsunterrichts.
Stuttgart 1980

Baldermann, Ingo:

Der Biblische Religionsunterricht.
Göttingen 1969

Ders.:

Die Bibel - Buch des Lernens. Grundzüge
biblischer Didaktik. Göttingen 1980

Ders./Kittel, Gisela:

Die Sache des Religionsunterrichts.
Zwischen Curriculum und Biblizismus.
Göttingen 1975

Bargheer, Friedrich W.:

Das Interesse des Jugendlichen und der
Religionsunterricht. Ergebnisse aus
jugendkundlichen Untersuchungen.
Gütersloh 1972

Barth, Karl:

Das Wort Gottes und die Theologie.
Gesammelte Vorträge. München 1924

Ders.:

Der Römerbrief. (Unveränderter Nachdruck
der 1. Auflage von 1919). Zollikon-
Zürich 1957

Ders.:

Theologische Fragen und Antworten.
Gesammelte Vorträge III. Zollikon-Zürich 1957

Ders.:

Kirchliche Dogmatik. Zollikon-Zürich 1932

Blankertz, Herwig:

Theorien und Modelle der Didaktik.
München 1980

Baudler, G./Biehl, P.:

Erfahrung - Symbol - Glaube. Frankfurt 1980

Bartolomäus, Wolfgang:

Der Religionslehrer zwischen Theorie und
Praxis. In.: Ders. Katechetische Blätter,
103. Jahrgang, 1978

Beckmann, Joachim (Hg.):

Kirchliche Jahrbücher für die evangelische
Kirche in Deutschland 1933ff. Gütersloh 1950

Bethke, Eberhard:

Umstrittenes Erbe. Zum Selbstverständnis der
Bekennenden Kirche und seinen Auswirkungen
heute. In: Ders.: Am gegebenen Ort. Aufsätze
und Reden 1970-1979. München 1979

- Biehl, Peter:
Zur Funktion der Theologie in einem
themenorientierten Religionsunterricht.
In: Kaufmann, H.B.: (Hg.) Streit um den
problemorientierten Unterricht in Schule
und Kirche. München 1973
- Bröking-Bortfeld, Martin:
Schüler und Bibel. Die Bedeutung der Bibel
für 13 - 16jährige Schüler. Eine empirische
Untersuchung religiöser Überzeugungen.
Dissertation Oldenburg 1982
- Bultmann, Rudolf:
Glauben und Verstehen. Gesammelte Aufsätze.
Tübingen 1933
- Ders.:
Zum Problem der Entmythologisierung. In:
Kerygma und Mythos I, hrsg. von H.W.Bartsch.
Tübingen 1952
- Bundesamt, Statistisches (Hg.):
Statistisches Jahrbuch 1982 für die Bundesrepublik
Deutschland, Stuttgart/Mainz 1982
- Caspary, Heinrich-Nikolaus:
Religionslehrer in der Volkskirche -
Idealisten, Realisten und fünf andere
Typen. In: Der evangelische Erzieher.
Zeitschrift für Pädagogik und Theologie.
Wiesbaden 3/1983
- Clauss, Günter; Ebner, Heinz:
Grundlagen der Statistik für Psychologen,
Pädagogen und Soziologen. Zürich-Frankfurt
1975 (2. Aufl.)
- Dahrendorf, Rolf:
homo sociologicus. Köln/Opladen 1968 (7.Aufl.)
- Dreitzel, Hans Peter:
Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden
der Gesellschaft. Vorstudien zu einer Pathologie
des Rollenverhaltens. Stuttgart 1968
- Dross, Reinhard:
Evangelische Religion. München 1981
- Deutscher Bildungsrat:
Empfehlungen der Bildungskommission.
Strukturplan für das Bildungswesen.
Stuttgart 1970
- Dröger, Hans-Joachim:
Religionsunterricht in der Schule.
Stuttgart 1976
- Dörner, Dietrich:
Problemlösen als Informationsverarbeitung.
Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1976

- Ebert, Klaus:
Verkündigung oder Therapie. Gegen falsche Alternativen in der Religionspädagogik. In: Ders.: Religionspädagogische Beiträge 7, 1981
- Einsiedler, Wolfgang:
Didaktik eines schülerorientierten Unterrichts. In: Ders.; Härle, Helmut (Hg.): Schülerorientierter Unterricht. Donauwörth 1976
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD):
Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung. Hg. von der Kirchenkanzlei der EKD, Hannover. Gütersloh/Heidelberg 1972
- Fendt, Helmut:
Die Pädagogik des Neokonservatismus. Suhrkamp Tb. Nr. 475. Frankfurt 1984
- Flanders, N.A.:
Analyzing teaching behavior. Reading, Mass./USA 1970
- Friedrichs, Jürgen:
Methoden empirischer Sozialforschung. rororo-Studium Sozialwissenschaften. Band 28. Reinbek 1973
- Geißler, G. (Hg.):
Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung. Weinheim 1970
- Gerner, Bertold (Hg.):
Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart. Darmstadt 1976
- Glock, Charles Y; Stark, Rodney:
Religion and Society in Tension. Chicago/USA 1965
- Gloy, Horst:
Die neue Religionspädagogik als Herausforderung an Theologie und Kirche (Thesen). In: Ders.: Loccumer Religionspädagogische Studien und Entwürfe. Protokoll der Akademietagung vom 27.-30.10.1971. Hg. vom Religionspädagogischen Institut der Ev.-lutherischen Landeskirche Hannovers. Nr. XI, 1972
- Grell, Jochen:
Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim/Basel 1975 (3.erw. Aufl.)
- Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland:
Hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. (Stand 1972) Bonn 1972

Goffmann, Erving:

Role Distance. In: Ders.: Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction. Indianapolis/USA 1961

Ders.: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alter. München 1969

Habermas, Jürgen:

Zur Logik der Sozialwissenschaften. (Beiheft 5 der Philosophischen Rundschau. Vierteljahresschrift für philosophische Kritik) Tübingen 1967

Ders.: Erkenntnis und Interesse. Mit einem Nachwort. Suhrkamp Tb. Band 1. 4. Aufl. Frankfurt 1977

Ders.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. In: Ders.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt 1970

Ders.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Ders.; Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt 1975

Ders.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bände. Frankfurt 1981

Halbfas, Hubertus:

Revision der religiösen Erziehung I. In: Ders.: Informationen zum Religionsunterricht 1/1972

Ders.: Revision der religiösen Erziehung II. In: Informationen zum Religionsunterricht 3/1972

Ders.: Fundamentalkatechetik. Düsseldorf 1970 (4.Aufl.)

Ders.: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. Düsseldorf 1982

Hammelsbeck, Oskar:

Glaube, Welt, Erziehung. Mülheim 1954

Hartmann, Walter:

„Religionsunterricht und Kirche“ - Anmerkung zu Vierzigs Thesen. In: Religion heute 3/1982

Havers, Nobert:

Der Religionsunterricht - Analyse eines unbeliebten Faches. Eine empirische Untersuchung. München 1972

Heinemann, Horst;

Stachel, Günter;

Vierzig, Siegfried:

Lernziele und Religionsunterricht. Zürich/Köln 1971

- Heinemann, Horst:
Überlegungen zur Begründung des Lernziels:
"Fähigkeit zu sachgemäßen Umgang mit der
christlichen Tradition". In: Informationen
zum Religionsunterricht 1+2/1970
- Ders.:
Programmiertes Lernen im Religionsunterricht.
Entstehung, Erprobung und Einsatz eines Lern-
programms. Hannover 1973
- Ders.:
Das Bild des Religionslehrers. In:
Religion heute 3/1983
- Heimbrock, Hans-Günter (Hg.):
Materialien zum persönlichkeitsorientierten
und sozialen Lernen für (angehende) Religions-
lehrer. In: Ders.: (Hg.) Religionslehrer -
Person und Beruf. Göttingen 1982
- Heumann, Jürgen:
Symbol - Sprache der Religion.
Kohlhammer Tb. Nr. 1035. Stuttgart 1983
- Hierdeis, H:
Erziehungsinstitutionen. Pädagogik - eine
Einführung. Band 3. Donauwörth 1974
- Hild, Helmut (Hg.):
Wie stabil ist die Kirche? Bestand und Erne-
uerung. Ergebnisse einer Meinungsbefragung.
Gelnhausen/Berlin 1974
- Hindriksen, Arendt:
Wirklich zum Weinen... In: Informationen zum
Religionsunterricht 1/1980
- Ders.:
Von der Emanzipation zur Anpassung. Die neuen
Rahmenrichtlinien für den evangelischen Religions-
unterricht an Hauptschulen in Niedersachsen.
In: Religion heute 1/1985
- Hohmann, Alfred:
Warum ich keinen Religionsunterricht geben werde.
In: Heimbrock, H.G. (Hg.): Religionslehrer -
Person und Beruf. Erfahrungen und Informationen.
Modelle und Materialien. Göttingen 1982
- Hopf, Arbulf:
Lehrerbewußtsein im Wandel. Düsseldorf 1974
- Horkheimer, Max:
Die gegenwärtige Lage der Sozialphilosophie und
die Aufgaben eines Instituts für die Sozialfor-
schung. In: Ders.: Sozialphilosophische Studien.
Aufsätze, Reden und Vorträge 1930-1972. Mit
einem Anhang über Universität und Studium.
Hg. von Werner Brede. Frankfurt 1972

Horkheimer, Max:

Kritische Theorie gestern und heute. In:
Ders.: Gesellschaft im Übergang. Aufsätze,
Reden und Vorträge 1942-1970, h.g. von
Werner Brede. Frankfurt 1981 (2.Aufl.)

Ders.:

Traditionelle und kritische Theorie. In:
Ders.: (Hg.) Zeitschrift für Sozialforschung
6. Jg. (1937). dtv-reprint. München 1980

Ders.:

Materialismus und Metaphysik. In: Ders.(Hg.)
Zeitschrift für Sozialforschung, 2.Jg. (1933).
dtv-reprint. München 1980

Ders.:

Bemerkungen zur Liberalisierung der Religion.
In: Ders.: Sozialphilosophische Studien.
Frankfurt 1972

Kaufmann, Hans-Bernhard:

Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religions-
unterrichts stehen? Thesen zur Diskussion um
eine zeitgemäße Didaktik des Religionsunter-
richts. In: Ders. (Hg.): Streit um den problem-
orientierten Unterricht in Schule und Kirche.
Frankfurt/Berlin/München 1973

Ders.:

Welche Ergebnisse hat die religionspädagogische
Diskussion der letzten Jahre erbracht? In:
Ders.: Loccumer Religionspädagogische Studien
und Entwürfe. Protokoll der Akademietagung vom
27.-30.10. 1971. Hg. vom Religionspädagogischen
Institut der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers,
Nr. XI, 1972

Kittel, Helmut:

Vom Religionsunterricht zur Evangelischen
Unterweisung. Hannover 1949 (2.Aufl.)

Ders.:

Der Erzieher als Christ.
Göttingen 1953 (2.Aufl.)

Konukiewitz, Wolfgang:

Zur Rollenproblematik des Religionslehrers.
In: Informationen zum Religionsunterricht 3/1975

Kratz, Bettina:

Erfahrungsbericht einer Fachleiterin über die
zweite Ausbildungsphase von Religionslehrern
an Gymnasien. In: Der Evangelische Erzieher,
35. Jg. 4/1983

Lämmermann, G.:

Praktische Theologie als kritische oder empirisch-
funktionale Handlungstheorie? In: Theologische
Existenz heute 211. München 1981

Lewin, K.:

Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim 1953

- Linton, Ralph:
The Study of Man. New York 1936
- Ders.
Rolle und Status. In: Hartmann, Heinz (Hg.):
Moderne amerikanische Soziologie.
Stuttgart 1967
- Lisch, Ralf; Kriz, Jürgen:
Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse.
Bestandsaufnahme und Kritik. rororo-Studium
Sozialwissenschaften Bd. 117. Reinbek 1978
- Mayntz, Renate;
Holm, Kurt;
Hübner, Peter: Einführung in die Methoden der empirischen
Soziologie. Opladen 1978 (5.Aufl.)
- Mead, George Herbert:
Geist, Identität und Gesellschaft aus der
Sicht des Sozialbehaviorismus.
Frankfurt 1968
- Metz, Johann-Baptist:
Politische Theologie in der Diskussion.
In: Peukert, Heinz (Hg. Diskussion zur
Politischen Theologie. Mainz/München 1968
- Ders.:
Zur Theologie der Welt.
Mainz/München 1969 (2.Aufl.)
- Ders.; Moltmann, Jürgen;
Oelmüller, W.: Kirche im Prozeß der Aufklärung.
München/Mainz 1969
- Mollenhauer, Klaus:
Die Rollenproblematik des Lehrerberufs.
und die Bildung. In: Auswahl, Bd. 14,
Reihe A, Hannover 1975
- Ders.:
Theorien zum Erziehungsprozeß.
München 1976 (3.Aufl.)
- Moltmann, Jürgen:
Perspektiven der Theologie.
Mainz/München 1968
- Ders.:
Theologie der Hoffnung. Untersuchungen
zur Begründung und zu den Konsequenzen
einer christlichen Eschatologie.
München 1964
- Nie, Norman H.; Hull, C. Hadlai;
Jenkins, Jean G.:
SPSS. Statistical Package for the Social
Sciences. New York/USA 1975 (2.Aufl.)

Nipkow, Karl Ernst:

Christlicher Glaubensunterricht in der
Säkularität. In: Ders.: Schule und Religions-
unterricht im Wandel. Ausgewählte Studien zur
Pädagogik und Religionspädagogik.
Heidelberg/Düsseldorf 1971

Ders.: Grundfragen der Religionspädagogik.
Bd. 1: Gesellschaftliche Herausforderungen
und theoretische Ausgangspunkte; Bd. 2: Das
pädagogische Handeln der Kirche.
Gütersloh 1978 (2.Auflg.)

Ders.: Elementarisierung biblischer Inhalte. Zum
Zusammenspiel theologischer, anthropologischer
und entwicklungspsychologischer Perspektiven
in der Religionspädagogik. In: Ingo Baldermann,
Karl Ernst Nipkow, Hans Stock: Bibel und
Elementarisierung. (Religionspädagogik heute
Bd. 1). Frankfurt 1979

Otto, Gert;

Dörger, Hans Joachim;

Lott, Jürgen:

Neues Handbuch des Religionsunterrichts.
Hamburg 1972

Otto, Gert: Der Mensch in seiner Welt. In: Theologia
practica 2 (1967) sowie in Ders.: Schule -
Religionsunterricht - Kirche. Göttingen 1968

Ders.: Das Ende des konfessionellen Religionsunterrichts?
In: Wolfgang G. Esser (Hg.): Zum Religionsunter-
richt morgen I. München/Wuppertal 1970

Ders.: Schule und Religion. Hamburg 1972

Ders.: Praktische Theologie als kritische Theorie religiös
vermittelter Praxis in der Gesellschaft. Zur Ein-
leitung und Standortbestimmung. In: Ders. (Hg.):
Praktisch-theologisches Handbuch. Stuttgart 1975 (2.Auflg.)

Ders.: Einführung in die Praktische Theologie. Ein
Arbeitsbuch (Urban-Tb., T-Reihe, Bd. 621)
Stuttgart 1976

Ders.: Was heißt Religionspädagogik? (Auszug) In: Klaus
Wegenast (Hg.): Religionspädagogik. 2 Bände. Band 1:
Der evangelische Weg. (Wege der Forschung Bd. 209).
Darmstadt 1981

von Olnhausen, Renate:

1.2 in H.G. Heimbrock (Hg.): Religionslehrer -
Person und Beruf. Erfahrungen und Informationen.
Modelle und Materialien. Göttingen 1982

- Parsons, Talcott:
The Social System. London/GB 1951
- Ders.: Toward a General Theory of Action.
New York/USA 1951
- Päschke, Bernd:
Praktische Theologie als Handlungswissenschaft.
In: Theologia practica 6, 1971
- Popitz, Heinrich:
Der Begriff der sozialen Rolle als Element
der soziologischen Theorie. Tübingen 1967
- Prawdzik, Werner:
Der Religionsunterricht im Urteil der
Hauptschüler, Zürich 1973
- Puntigam, Lore:
Religionspädagogik und Psychoanalyse. Die Bedeu-
tung der Psychoanalyse für die religionspädagogische
Theoriebildung. In: Religion Heute 1/1978
- Rang, Martin:
Biblischer Unterricht. Berlin 1936
- Rickers, Folkert:
Religionsunterricht und politische Bildung.
Stuttgart 1973
- Rogers, Carl Ramson:
Die nicht-direktive Beratung. München 1973
- Ders.: Die klient-bezogene Gesprächstherapie.
München 1973
- Ders.: Lernen in Freiheit. München 1974
- Roth, Heinrich:
Pädagogische Psychologie des Lehrens und
Lernens. Hannover 1957
- Ders.: Revolution der Schule? Die Lernprozesse
ändern. Hannover 1969
- Ders.: Pädagogische Anthropologie. Bd. 1: Bildsam-
keit und Bestimmung, Hannover 1966 und Bd. 2:
Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971
- Schmidt, Heinz:
Schlichten - trösten - ordnen - und Jesus
groß machen. Impulse zum Selbstkonzept von
Religionslehrern. In: Helmut Hanisch; Gerhard
Martin; Günther H. Ruddies; Heinz Schmidt:
Qualifiziert als Lehrer und Erzieher im Religions-
unterricht. Zur Lehrerfortbildung im Medienverbund.
Religionspädagogische Projektentwicklung RPE.
Stuttgart/München 1978

- Schach, Bernhard:
Der Religionslehrer im Rollenkonflikt. Eine religionssoziologische Untersuchung.
München 1980
- Stock, Hans:
Religionsunterricht in der kritischen Schule. (1968)
In: Horst Gloy (Hg.): Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft. Göttingen 1969.
- Silberberg, Hermann-Josef:
Von Beruf Religionslehrer oder: die Herausforderung von Identität, Spiritualität und Sachkompetenz.
Düsseldorf 1982
- Schulte, Helmut:
21 Jahre Wühlmaus und Katalysator. In: H.G. Heimbrock (Hg.): Religionslehrer - Person und Beruf. Erfahrungen und Informationen. Modelle und Materialien.
Göttingen 1982
- Sölle, Dorothee:
Politische Theologie. Auseinandersetzung mit Rudolf Bultmann. Stuttgart 1971
- Schmiederer, Rolf:
Zur Kritik der politischen Bildung.
Frankfurt 1971
- Sorge, Helga;
Vierzig, Siegfried:
Handbuch Religion I - Sekundarstufe II - Studium.
Kohlhammer Tb. Thema: Religion, Bd. 1032.
Stuttgart 1979
- Stallmann, Martin:
Christentum und Schule. Stuttgart 1958
- Ders.:
Der Religionsunterricht als Frage an das Selbstverständnis der Schule. In: Die Deutsche Schule, 52. Jg. 1960
- Ders.:
Die biblische Geschichte im Religionsunterricht.
Göttingen 1963
- Ders.:
Evangelischer Religionsunterricht. Stuttgart 1968
- Steck, Wolfgang:
Die repressive Tendenz des Religionsunterrichts.
In: Theologia practica 4 Jg. 1969
- Tausch, Reinhard;
Tausch, Annemarie:
Erziehungspsychologie. Göttingen 1970

- Tillich, Paul:
Systematische Theologie.. Bd. 1. Stuttgart 1956
- Ders.: Auf der Grenze - Aus dem Lebenswerk Paul Tillichs.
Siebenstern Tb. Bd. 63, 1965
- Ders.: Die verlorene Dimension - Not und Hoffnung
unserer Zeit. Hamburg 1962
- Ulonska, Herbert:
Identität und Rolle des Religionslehrers. In:
Der Evangelische Erzieher, 29. Jg. 5/1977
- Vierzig, Siegfried:
Religion und Emanzipation. In: Informationen zum
Religionsunterricht 3/4 1970
- Ders.: Der Religionsunterricht im Kreuzverhör der
Gesellschaft. In: Informationen zum Religions-
unterricht 2/1971
- Ders.: Zur Theorie der religiösen Bildung. In: Heinemann,
Stachel, Vierzig: Lernziele und Religionsunter-
richt. Zürich/Köln 1971
- Ders.: Das Normproblem in der Religionspädagogik. Zur
Frage der Legitimierung religionspädagogischer
Entwürfe im Rahmen der wissenschaftstheoretischen
Diskussion. In: Religion heute - Informationen
zum Religionsunterricht 1/1973
- Ders.: Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur
Theorie und Praxis eines kritischen Religions-
unterrichts. Zürich/Einsiedeln/Köln 1975
- Ders.: Religion in der Gesellschaft.
Kohlhammer Urban Tb. Thema: Religion Bd. 1034
Stuttgart 1979
- Ders.: Kirche und Politik. Kohlhammer Urban Tb.
Thema: Religion Bd. 1036, Stuttgart 1980
- Ders.: Religionsunterricht und Kirche - Thesen. In:
Religion heute. Zeitschrift für Religions-
pädagogik. 3/1982
- Ders.: Der Lehrer. Rolle, Person und Wirkung im Religions-
unterricht. In: Informationen zum RU 3/1976
- Wallisch-Prinz, Bärbel:
Religionssoziologie. Eine Einführung. Kohlhammer
Urban Tb. Bd. 258. Stuttgart 1977
- Watzlawik, Paul;
Beavin, Janet H.;
Jackson, Don D.:
Menschliche Kommunikation. Bern 1974

- Wegenast, Klaus:
Der biblische Religionsunterricht zwischen
Theologie und Didaktik. Gütersloh 1966
- Ders.:
In: Feifel/Leuenberg/Stachel/Wegenast (Hg.):
Handbuch der Religionspädagogik. Düsseldorf 1973
- Ders.:
Das Problem der Probleme. In: Der Evangelische
Erzieher 24. Jg. 1972
- Ders.:
Die Bedeutung biblischer Texte für den Religions-
unterricht. In: Evangelische Theologie, 34. Jg. 1974
- Ders.:
Die Bibel im Unterricht. Vermittlung zwischen
Tradition und Erfahrung. In: Evangelische
Kommentare 13. Jg. 1980
- Ders.:
Gehört der Religionsunterricht in die öffentliche
Schule? In: Ders.: Glaube - Schule - Wirklichkeit.
Gütersloh 1970
- Weyer, Gerda:
1.1 in H.G. Heimbrock (Hg.): Religionslehrer -
Person und Beruf. Erfahrungen und Informationen.
Modelle und Materialien. Göttingen 1982
- Zabel, Hermann (Hg.):
Religionslehrer 1970. Ergebnisse einer Umfrage.
Dortmund 1971
- Zenke, K.G.:
Pädagogik - kritische Instanz der Bildungs-
politik? München 1972

Schriftliche Befragung

zum Thema

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE KONZEPTIONEN

UND IHR VERHÄLTNIS ZUR SCHULPRAXIS

Wir bitten Sie um Ihre Mitarbeit bei dieser schriftlichen Befragung. Sie wurde an der Universität Oldenburg ausgearbeitet und wird dort auch ausgewertet.

Diese schriftliche Befragung ist anonym. Sie entspricht dem Niedersächsischen Datenschutzgesetz (NDSG) vom 28.5.1978 und dient ausschließlich Forschungszwecken.

Wir danken ihnen im voraus für Ihre Mühe und Ihre Zeitaufwendung, die Sie beim Ausfüllen des Fragebogens haben werden.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Ansichten und Meinungen zum Religionsunterricht und Ihre Ausbildung zur Religionslehrerin/zum Religionslehrer.

Diese Spalte auf allen Seiten nicht ausfüllen! Sie dient der späteren Auswertung der Befragung.

card1 1 1

NFR1 2 4

1. Es gibt verschiedene Bezeichnungen für religionspädagogische Konzeptionen. Welcher der hier genannten Konzeption könnten Sie sich am ehesten zuordnen?

(Sie können mehrere Antworten ankreuzen)

(1)

- Evangelische Unterweisung ☐
- Bibel-hermeneutischer Religionsunterricht ☐
- Problem-themenorientierter Religionsunterricht ☐
- Religionsunterricht am Schüler orientiert ☐
- Politisch-gesellschaftskritisch orientierter Religionsunterricht ☐

VAR01A 5

VAR01B 6

VAR01C 7

VAR01D 8

VAR01E 9

Falls keine der genannten Konzeptionen auf Sie zutrifft, wie würden Sie Ihre religionspädagogische Konzeption bezeichnen, der Sie sich selbst zuordnen?

VAR01F 10-11

VAR01G 12-13

VAR01H 14-15

2. Sind Sie der Meinung, daß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen sollte?

Ja ☐ Nein ☐

VAR02 16

1 2

3. Welches Schwergewicht sollte Ihrer Meinung nach der Religionsunterricht vor allem haben?

(Bitte nur eine Antwort)

- | | | |
|--|-----------------------|---|
| Der Religionsunterricht sollte sich vor allem mit der Bibel beschäftigen | ☐ | 1 |
| Der Religionsunterricht sollte sich vor allem mit politischen und sozialen Fragen beschäftigen | ☐ | 2 |
| Er sollte sich vor allem mit Problemen der Schüler beschäftigen, auch mit ihren persönlichen | ☐ | 3 |
| Er sollte Probleme behandeln und dazu auch Texte aus der Bibel berücksichtigen | ☐ | 4 |
| Ich kann es so genau nicht sagen | ☐ | 9 |

VARO3 _ 17

4. Halten Sie es für richtig, daß man sich in der Schule mit Religion als einem bestimmten Unterrichtsfach beschäftigt?

(Bitte nur eine Antwort)

- | | | |
|---|-----------------------|---|
| Ich finde Religion als Fach in der Schule überflüssig, dazu gibt es genügend andere Stellen (z.B.Kirchen) | ☐ | 1 |
| Religion sollte in der Schule nur im Religionsunterricht behandelt werden | ☐ | 2 |
| Religiöse Fragen sollten sowohl im Religionsunterricht als auch in anderen Fächern behandelt werden (z.B.Geschichte, Deutsch) | ☐ | 3 |
| Für Religion ist kein besonderes Fach nötig, vielmehr sollten religiöse Fragen in allen Fächern zur Sprache kommen | ☐ | 4 |
| Ich weiß es nicht so genau | ☐ | 9 |

VARO4 _ 18

5. Was für Themen des Religionsunterrichts unterrichten Sie lieber?

- | | | |
|--|-----------------------|---|
| Ich unterrichte lieber bibelorientierte Themen | ☐ | 1 |
| Ich unterrichte lieber problemorientierte Themen | ☐ | 2 |
| Diese Frage kann ich so nicht beantworten | ☐ | 3 |

VARO5 _ 19

6. Sind Sie persönlich der Meinung, daß Schüler in erster Linie zum Glauben an Jesus Christus erzogen werden sollen?

(1)

Ich bin persönlich der Meinung, daß Schüler in erster Linie zum Glauben an Jesus Christus erzogen werden sollen



VAR06A _ 20

Ich bin persönlich der Meinung, daß Schüler in erster Linie zum Verstehen biblischer Texte erzogen werden sollen



VAR06B _ 21

Ich bin persönlich der Meinung, daß Schüler in erster Linie dazu erzogen werden sollen, daß sie sich im Alltag und in ihrer Umwelt orientieren können



VAR06C _ 22

Ich bin persönlich der Meinung, daß Schüler in erster Linie dazu erzogen werden sollen, daß sie politische und gesellschaftliche Vorgänge kritisch beurteilen können



VAR06D _ 23

Keine dieser Meinungen trifft auf mich zu, vielmehr bin ich persönlich der Meinung, daß Schüler erzogen werden sollen zu/zur....

VAR06E 24-25

VAR06F 26-27

VAR06G 28-29

7. Wenn Sie der Meinung sind, daß es die vorrangige Aufgabe des Religionsunterrichts ist, die Schüler zum Glauben an Jesus Christus zu erziehen, welche Glaubensinhalte halten Sie dabei für besonders wichtig?

(Schreiben Sie bitte ein paar Stichworte auf)

VAR07A 30-31

VAR07B 32-33

VAR07C 34-35

VAR07D 36-37

VAR07E 38-39

8. Besteht an Ihrer Schule neben den Rahmenrichtlinien ein Schulplan für den Religionsunterricht?

Ja

☐

Nein

☐

VAR08 _ 40

1

2

9. Welche Leistungsnoten kommen bei Ihnen im Religionsunterricht vor?

Vorwiegend 1 - 2

☐

01

Vorwiegend 1 - 3

☐

02

Vorwiegend 1 - 4

☐

03

Vorwiegend 1 - 5

☐

04

Vorwiegend 1 - 6

☐

05

Vorwiegend 2 - 3

☐

06

Vorwiegend 2 - 4

☐

07

Vorwiegend 2 - 5

☐

08

Vorwiegend 2 - 6

☐

09

Vorwiegend 3 - 4

☐

10

Vorwiegend 3 - 5

☐

11

Vorwiegend 3 - 6

☐

12

Ich gebe keine Zensuren im Religionsunterricht

☐

13

Keine dieser Möglichkeiten trifft auf mich zu, vielmehr habe ich folgende Zensierung:

VAR09B

43-44

VAR09C

45-46

VAR09D

47-48

10. Ist an Ihrer Schule ein Religionsbuch für die Hand des Schülers eingeführt?

Ja

☐

Nein

☐

VAR010 _ 49

1

2

11. Wenn ja, welches/welche?

VAR11A $\overline{50-51}$
VAR11B $\overline{52-53}$
VAR11C $\overline{54-55}$
VAR11D $\overline{56-57}$

12. Wenn ein Religionsbuch eingeführt ist,
arbeiten Sie in Ihren Klassen damit?

Ja, häufig und regelmäßig
Ja, gelegentlich
Nein, eigentlich nicht

☐
☐
☐

VAR012 _ 58
1
2
9

13. Wie beurteilen Sie insgesamt das/die von
Ihnen benutze/n Religionsbuch/-bücher?

Ich halte es/sie für insgesamt
brauchbar
Ich halte es/sie mehr oder weniger
für geeignet
Ich halte es/sie für nicht geeignet

☐
☐
☐

VAR13 _ 59
1
2
9

14. Nehmen Sie für das Fach Religion Unterrichts-
hilfen (Entwürfe/Modelle etc.) in Anspruch?

Nein, eigentlich nicht
Ja, vor allem folgende:

☐

VAR14B $\overline{61-62}$
VAR14C $\overline{63-64}$
VAR14D $\overline{65-66}$
VAR14E $\overline{67-68}$
VAR14F $\overline{69-70}$
VAR14G $\overline{71-72}$

15. Falls Sie Unterrichtshilfen benutzen, wie häufig verwenden Sie sie?

Ich verwende sie häufig

☐

1

Ich verwende sie nur selten

☐

2

Ich verwende eigentlich keine Unterrichtshilfen

☐

9

VAR15 _ 73

16. Falls Sie Unterrichtshilfen benutzen, welche Verwendungsmöglichkeiten sehen Sie dabei vorwiegend?

Ich verwende sie als Material für die Schüler

☐

1

Ich verwende sie für meine eigene inhaltliche Vorbereitung

☐

2

Ich verwende sie für beide Zwecke

☐

3

Ich verwende keine Unterrichtshilfen

☐

9

VAR16 _ 74

17. Von welchen Lehrkräften wird an Ihrer Schule der Religionsunterricht erteilt?

Von ___ (Anzahl) Lehrkräften mit Fakultas

VAR17A

75-76

Von ___ (Anzahl) Lehrkräften ohne Fachausbildung für Religion

VAR17B

77-78

Von ___ (Anzahl) Pastoren

VAR17C

79-80

18. Besteht an Ihrer Schule eine Fachkonferenz für Religion?

Ja

☐

Nein

☐

card2 2 1

NFR2

2 - 4

VAR18 _ 5

1

2

19. Fällt Ihnen die Erteilung des Religionsunterrichts eher leichter oder schwerer als andere Fächer?

Fällt mir eher leichter

☐

1

Fällt mir eher schwerer

☐

2

Das kann ich so genau nicht sagen

☐

9

VAR19 _ 6

20. Haben Sie manchmal den Eindruck, daß Kollegen Sie als Religionslehrerin/Religionslehrer nicht so akzeptieren wie die Kollegen, die andere Sachfächer unterrichten?

VAR20 _ 7

Diesen Eindruck habe ich manchmal ☐

1

Diesen Eindruck habe ich nicht ☐

2

Das kann ich so nicht sagen ☐

9

21. Was ist Ihrer Meinung das wichtigste Ziel für den Religionsunterricht?

VAR21 _ 8

(Bitte nur eine Antwort)

Die Erfahrungen der Schüler sollten im Mittelpunkt des Unterrichts stehen ☐

1

Die Beschäftigung mit der Bibel sollte im Mittelpunkt stehen ☐

2

Der Religionsunterricht sollte zur Identitätsbildung der Schüler beitragen ☐

3

Der Religionsunterricht sollte Glauben an Jesus Christus vermitteln ☐

9

22. Meinen Sie, daß der Religionsunterricht, den Sie erteilen, für die Zukunft Ihrer Schüler von Bedeutung ist?

VAR22 _ 9

Ja ☐ Nein ☐ Weiß nicht ☐

1 2 9

23. Wenn ja, könnten Sie in Stichworten die Bedeutung nennen?

VAR23A 10-11

VAR23B 12-13

VAR23C 14-15

VAR23D 16-17

Noch Frage 23:

Wenn nein, könnten Sie das bitte auch in Stichworten begründen?

VAR23E 18-19
VAR23F 20-21
VAR23G 22-23
VAR23H 24-25
VAR23I 26-27

24. Welchen Einfluß hat Ihrer Meinung nach die Kirche auf den Religionsunterricht?

VAR24 _ 28

Die Kirche hat überhaupt keinen Einfluß auf den Religionsunterricht

☐

1

Die Kirche hat nur geringen Einfluß auf den Religionsunterricht

☐

2

Die Kirche hat sehr großen Einfluß auf den Religionsunterricht

☐

3

25. Wenn Sie einmal an Ihre eigene Ausbildung zur Religionslehrerin/zum Religionslehrer zurückdenken, mit welchen Schwerpunkten haben Sie studiert?

(Sie können mehrere Antworten ankreuzen)

(1)

Biblische Theologie (Bibelkunde, Exegese AT und NT)

☐

VAR25A _ 31

Kirchengeschichte

☐

VAR25B _ 32

Systematik und Ethik

☐

VAR25C _ 33

Grundsätzliche Fragen des Glaubens

☐

VAR25D _ 34

Religiöse Sozialisation der Schüler (Soziologie/Psychologie/Pädagogik)

☐

VAR25E _ 35

Verarbeitung meiner eigenen religiösen Sozialisation

☐

VAR25F _ 36

Eigentlich nichts von diesen Schwerpunkten

☐

VAR25G _ 37

26. Und was ist in Ihrem Studium zu kurz gekommen?

(Sie können mehrere Antworten ankreuzen)

(1)

Biblische Theologie (Bibelkunde,
Exegese AT und NT)

☐

VAR26A _ 38

Kirchengeschichte

☐

VAR26B _ 39

Systematik und Ethik

☐

VAR26C _ 40

Grundsätzliche Fragen des Glaubens

☐

VAR26D _ 41

Religiöse Sozialisation der Schüler
(Soziologie/Psychologie/Pädagogik)

☐

VAR26E _ 42

Verarbeitung meiner eigenen religiösen
Sozialisation

☐

VAR26F _ 43

Eigentlich nichts von diesen
Schwerpunkten

☐

VAR26G _ 44

27. Welcher der folgenden Gründe waren für die
Wahl Ihres Studienfaches Religion/Theologie
ausschlaggebend?

(1)

Ein besonders inhaltliches Interesse

☐

VAR27A _ 45

Überschaubare Studienanforderungen

☐

VAR27B _ 46

Später gute berufliche Aussichten

☐

VAR27C _ 47

Ein besonders soziales Engagement

☐

VAR27D _ 48

Besondere persönliche Eignung

☐

VAR27E _ 49

Mein persönlicher Glaube

☐

VAR27F _ 50

Die Wahl des Studienfaches war eher
zufällig

☐

VAR27G _ 51

28. Wenn Sie einmal an Ihre eigenen religiösen
Überzeugungen denken. War Ihr Studium dabei
besonders wichtig?

VAR28 _ 52

Ja, das Studium war besonders wichtig

☐

1

Nein, es hat dabei eigentlich keine
besondere Rolle gespielt

☐

2

Das kann ich so nicht sagen

☐

9

29. Welche Veränderungen bei Ihren religiösen Überzeugungen sind durch Ihr Studium zustande gekommen?

(Bitte nicht mehr als 5 Antworten ankreuzen)

(1)

- | | | |
|---|-----------------------|-------------|
| Mein Verhältnis zur Kirche ist distanzierter geworden | ☐ | VAR29A _ 53 |
| Mein Verhältnis zur Kirche ist enger geworden | ☐ | VAR29B _ 54 |
| Ich kann biblische Aussagen nicht mehr so wörtlich nehmen | ☐ | VAR29C _ 55 |
| Biblische Aussagen sind für mich verständlicher geworden | ☐ | VAR29D _ 56 |
| Eigentlich hat es gar keine Veränderung gegeben | ☐ | VAR29E _ 57 |
| Der christliche Glaube ist für mich wichtig geworden | ☐ | VAR29F _ 58 |
| Der christliche Glaube hat für mich an Bedeutung verloren | ☐ | VAR29G _ 59 |
| Der Sinn meines Lebens ist mir deutlicher geworden | ☐ | VAR29H _ 60 |
| Der Einsatz bei sozialen und politischen Problemen ist mir wichtiger geworden | ☐ | VAR29I _ 61 |

30. Halten Sie es als Religionslehrerin/Religionslehrer für wichtig, sich an sozialen und politischen Veränderungen in unserer Gesellschaft zu beteiligen und dieses auch in den Religionsunterricht einzubringen?

VAR30 _ 62

- | | | |
|--------------------------------------|-----------------------|---|
| Ja, ich halte es für wichtig | ☐ | 1 |
| Nein, halte ich nicht für so wichtig | ☐ | 2 |
| Ich weiß es nicht so genau | ☐ | 9 |

31. Hat es für Sie Studieninhalte gegeben, die Ihnen besonders wichtig waren?

(Sie können mehrere Antworten ankreuzen)

(1)

- | | | |
|--|-----------------------|-------------|
| Gründliche Exegese biblischer Texte | ☐ | VAR31A _ 63 |
| Kenntnisse über theologische Systeme und Programme | ☐ | VAR31B _ 64 |
| Informationen zur Geschichte von Kirche und Theologie | ☐ | VAR31C _ 65 |
| Umgang mit religionspädagogischen Theorien | ☐ | VAR31D _ 66 |
| Praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten zur religionspädagogische Didaktik | ☐ | VAR31E _ 67 |
| Unterrichtsmethodische Anleitungen | ☐ | VAR31F _ 68 |
| Bekanntwerden mit Religionskritik | ☐ | VAR31G _ 69 |
| Nein, eigentlich nicht | ☐ | VAR31H _ 70 |

32. Wenn Sie im Verlauf Ihres Studiums erwogen hatten, es abzubrechen, welche Gründe und Überlegungen waren dabei für Sie bedeutend?

(1)

Ich habe eigentlich nie erwogen, mein Studium abzubrechen	☐	VAR32A _ 71
Verschlechterungen der Berufsaussichten	☐	VAR32B _ 72
Falsche Erwartungen an das Studienfach	☐	VAR32C _ 73
Gesundheitliche Gründe	☐	VAR32D _ 74
Finanzielle Gründe (Erwerbstätigkeit während des Studiums)	☐	VAR32E _ 75
Zweifel am Sinn des Studiums	☐	VAR32F _ 76
Unklarer Studienaufbau	☐	VAR32G _ 77
Konkurrenz- und Leistungsdruck	☐	VAR32H _ 78
Umfang des Lernstoffes/zu hohe fachliche Anforderungen	☐	VAR32I _ 79
		card3 <u>3</u> 1
		NFR3 <u>2</u> - 4
Prüfungsangst	☐	VAR32J _ 5
Veränderte Berufsinteressen	☐	VAR32K _ 6
Mangelnde Arbeitsbedingungen	☐	VAR32L _ 7
Persönliche Schwierigkeiten (z.B.Selbstzweifel/Depressionen)	☐	VAR32M _ 8
Familiäre Gründe	☐	VAR32N _ 9

33. Haben sich Ihre persönlichen Verhältnisse nach Eintritt in den Schuldienst verändert?

(1)

Ja, durch Heirat	☐	VAR33A _ 10
Ja, durch die Geburt eines Kindes/rn	☐	VAR33B _ 11
Ja, durch Scheidung	☐	VAR33C _ 12
Ja, durch Trennung von meinem Partner/meiner Partnerin	☐	VAR33D _ 13
Ja, durch den Tod meiner Mutter/Vater	☐	VAR33E _ 14
Ja, durch den Tod meines Ehemannes/-frau	☐	VAR33F _ 15
Ja, durch den Tod einer mir sehr nahestehenden Person	☐	VAR33G _ 16
Nein, meine persönlichen Verhältnisse haben sich nicht verändert	☐	VAR33H _ 17

34. Haben Sie nach Eintritt in den Schuldienst besondere persönliche Schwierigkeiten gehabt?

VAR34A _ 18

Nein, das kann ich nicht sagen

☐

9

Ja, vor allem _____

VAR34B 19-20

VAR34C 21-22

VAR34D 23-24

VAR34E 25-26

35. Können Sie sich an eine Situation oder Begebenheit erinnern, über die Sie sich nach Eintritt in den Schuldienst besonders gefreut haben und durch die sich Ihre Einstellung in Bezug auf den Religionsunterricht verändert hat?

VAR35A _ 27

Nein, das kann ich so nicht sagen

☐

9

Ja, und zwar war das _____

VAR35B 28-29

VAR35C 30-31

VAR35D 32-33

VAR35E 34-35

36. Haben Sie nach Eintritt in den Schuldienst die Schule bzw. den Schulort gewechselt?

VAR36 _ 36

Ja, bislang einmal

☐

1

Ja, ich habe mehrmals die Schule bzw. den Schulort gewechselt

☐

2

Nein, ich bin immer noch an meiner ersten Schule

☐

9

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Einstellungen und Meinungen zu den Themenbereichen Kirche, Glauben, Konfirmandenunterricht und Religionsunterricht

37. Wie oft besuchen Sie den Gottesdienst?

(1)

Mindestens einmal oder mehrmals
im Monat

☐

VAR37A _ 37

Etwa vier- bis fünfmal im Jahr

☐

VAR37B _ 38

An besonderen kirchlichen
Feiertagen

☐

VAR37C _ 39

Zu Anlässen wie Taufe, Begräbnis oder
Hochzeit

☐

VAR37D _ 40

Eigentlich überhaupt nicht

☐

VAR37E _ 41

38. Kennen Sie den für Ihren Wohnort/Wohnbezirk
zuständigen Pastor/Pfarrer?

VAR38 _ 42

Nein

☐

1

Ja, vom Hörensagen

☐

2

Ja, durch den Gottesdienst oder
andere Veranstaltungen

☐

3

Ja, durch persönlichen Kontakt

☐

4

39. Haben Sie Kontakt zu Ihrer Kirchengemeinde?

VAR39 _ 43

Nein

☐

1

Ja, durch Teilnahme am Gottesdienst

☐

2

Ja, durch aktive Mitarbeit in der
Gemeinde

☐

3

Ja, durch Funktionsübernahme in der
Gemeinde (Kirchenrat etc.)

☐

4

40. Wie begründen Sie Ihre Mitgliedschaft in der Kirche?

(Sie können mehrer Antworten ankreuzen)

(1)

Weil ich an Gott glaube	☐	VAR40A _ 44
Weil ich auf kirchliche Trauung oder Begräbnis nicht verzichten möchte	☐	VAR40B _ 45
Weil ich so erzogen bin	☐	VAR40C _ 46
Weil die Kirche politische Ziele verfolgt, die für mich wichtig sind	☐	VAR40D _ 47
Weil ich als Religionslehrer dazu verpflichtet bin	☐	VAR40E _ 48
Weil die Kirche mir Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens gibt	☐	VAR40F _ 49
Weil ich die Gemeinschaft der Kirche brauche	☐	VAR40G _ 50
Weil sie mir die Möglichkeit zu sinnvoller Mitarbeit und Hilfe gibt	☐	VAR40H _ 51

41. Wie fühlen Sie sich mit Ihrer Kirche verbunden?

VAR41 _ 52

Sehr verbunden	☐	1
Etwas verbunden	☐	2
Überhaupt nicht verbunden	☐	3

42. Wie denken Sie über einen Kirchenaustritt?

VAR42 _ 53

Für mich käme ein Kirchenaustritt unter keinen Umständen in Frage	☐	1
Ich habe schon an Austritt gedacht, aber letztlich kommt es für mich doch nicht in Frage	☐	2
Ich bin deshalb nur nicht ausgetreten, weil ich als Religionslehrer Mitglied der Kirche sein muß	☐	3
Ich habe öfter daran gedacht, auszutreten, ich bin mir aber noch nicht ganz sicher	☐	4
Eigentlich bin ich fast entschlossen, auszutreten, es ist nur noch eine Frage der Zeit	☐	5
Ich bin aus der Kirche ausgetreten	☐	6

43. Wenn Sie hören, daß Leute aus der Kirche austreten, welche Gründe vermuten Sie vor allem?

(Sie können hier zwei Antworten ankreuzen)

(1)

Ich vermute vor allem finanzielle Gründe

☐

VAR43A _ 54

Ich vermute vor allem politische Gründe

☐

VAR43B _ 55

Ich vermute vor allem Enttäuschung darüber, daß die Kirche bestimmte Gruppen nicht anspricht

☐

VAR43C _ 56

Eigentlich habe ich hierzu keine Meinung

☐

VAR43D _ 57

44. Wie nimmt Ihrer Meinung nach die Kirche Einfluß auf das gesellschaftliche und politische Leben?

VAR44 _ 58

Die Kirche nimmt keinen Einfluß auf das gesellschaftliche und politische Leben

☐

1

Die Kirche nimmt ab und zu Einfluß auf das gesellschaftliche und politische Leben

☐

2

Die Kirche nimmt starken Einfluß auf das gesellschaftliche und politische Leben

☐

9

45. Wie stimmen Sie in Glaubensfragen mit Ihrer Kirche überein?

VAR45 _ 59

Stark

☐

1

Teils teils

☐

2

Wenig

☐

3

Gar nicht

☐

4

Ich weiß nicht

☐

9

46. Es gibt Menschen, die sagen, die Kirche sollte sich nur mit religiösen Fragen beschäftigen und sollte sich nicht um soziale oder politische Probleme in unserer Gesellschaft kümmern. Was ist Ihre Meinung dazu?

VAR46 _ 60

Die Kirche sollte sich nur mit religiösen Fragen beschäftigen

☐

1

Die Kirche sollte sich um religiöse Fragen und zugleich auch um soziale und politische Probleme in unserer Gesellschaft kümmern

☐

2

Die Kirche sollte sich vor allem um soziale und politische Probleme in unserer Gesellschaft kümmern

☐

3

Eigentlich habe ich gar keine Meinung zu dieser Frage

☐

9

47. Wenn Sie meinen, daß die Kirche sich um soziale und politische Fragen in unserer Gesellschaft kümmern soll, können Sie bitte ein paar Beispiele nennen, worum sie sich dabei besonders kümmern soll?

(Bitte schreiben Sie dazu hier ein paar Stichworte auf)

VAR47A

61-62

VAR47B

63-64

VAR47C

65-66

VAR47D

67-68

VAR47E

69-70

VAR47F

71-72

VAR47G

73-74

48. Sind die in Ihrer Kindheit zum Kinder-gottesdienst gegangen?

VAR48 _ 75

Ja, häufig und regelmäßig

☐

1

Ja, manchmal

☐

2

Nein, eigentlich nicht

☐

9

49. Sind Sie in Ihrer Kindheit/Jugend zum Gottesdienst gegangen?

Ja, häufig und regelmäßig

Ja, manchmal

Nein, eigentlich nicht

VAR49 _ 76

1

2

9

50. Wenn Sie sich an Ihre eigene Konfirmandenzeit erinnern, welche Meinung haben Sie jetzt dazu?

(Sie können mehrere Antworten ankreuzen)

(1)

Den Pastor/Pfarrer, der den Konfirmandenunterricht hielt, habe ich in sehr guter Erinnerung

Der Konfirmandenunterricht hat eigentlich für mich keine Bedeutung

Zum Konfirmandenunterricht bin ich gerne gegangen

Der Konfirmandenunterricht hat mich dazu bewogen, Religionslehrer zu werden

Im Konfirmandenunterricht hat man versucht, mich zu zwingen, etwas zu glauben, was man als Kind gar nicht verstehen kann

Eigentlich habe ich gar keine Meinung dazu

Im Konfirmandenunterricht habe ich angefangen, an den Lehren der Kirche zu zweifeln

Durch den Konfirmandenunterricht wurde ich gezwungen, den Gottesdienst zu besuchen

VAR50A _ 77

VAR50B _ 78

VAR50C _ 79

VAR50D _ 80

card4 $\frac{4}{2} = \frac{1}{1}$

NFR4 $\frac{2}{2} = \frac{1}{1}$

VAR50E _ 5

VAR50F _ 6

VAR50G _ 7

VAR50H _ 8

51. Haben Sie nach Ihrer Konfirmation weiterhin den Gottesdienst besucht?

Ja, häufig und regelmäßig

Ja, manchmal

Nein, eigentlich nicht

VAR51 _ 9

1

2

9

52. Haben Sie den Eindruck, daß Sie sich in Ihrer Kindheit und Jugend viel mit religiösen Fragen und Problemen beschäftigt haben?

Ja

☐

Nein

☐

VAR52 _ 10

1

2

53. Durch wen oder was sind Sie vor allem dazu gekommen, sich mit dem christlichen Glauben und Religion zu beschäftigen?

(Sie können mehrere Antworten ankreuzen)

Eigentlich durch niemand anderen, sondern ich bin von selbst dazu gekommen, mich mit dem christlichen Glauben und Religion zu beschäftigen

(1)

Durch meinen Vater

☐

VAR53A _ 11

Durch meine Mutter

☐

VAR53B _ 12

Durch meine Geschwister

☐

VAR53C _ 13

Durch andere Verwandte

☐

VAR53D _ 14

Durch einen Lehrer im Religionsunterricht

☐

VAR53E _ 15

Durch einen Pastor im Konfirmandenunterricht

☐

VAR53F _ 16

Durch Mitschüler meiner Klasse

☐

VAR53G _ 17

Durch einen Pastor im Gottesdienst oder Kindergottesdienst

☐

VAR53H _ 18

Durch Freunde von mir

☐

VAR53I _ 19

Durch ein besonderes Ereignis

☐

VAR53J _ 20

Durch das Studium

☐

VAR53K _ 21

Keiner dieser Antworten trifft auf mich zu, da ich mich in meiner Kindheit und Jugend eigentlich gar nicht mit dem christlichen Glauben und Religion beschäftigt habe

☐

VAR53L _ 22

VAR53M _ 23

54. Waren Sie während Ihrer Kindheit/Jugend Mitglied einer kirchlichen Gruppe/Arbeitsgemeinschaft/CVJM?

VAR54 _ 24

Nein, ich war nicht Mitglied

☐

1

Ja, ab und zu habe ich an solchen Gruppen teilgenommen

☐

2

Ja, ich war über einen längeren Zeitraum Mitglied

☐

3

55. Wenn Sie sich an den Religionsunterricht erinnern, an dem Sie als Schüler selbst teilgenommen haben, welche Erinnerung haben Sie daran vor allem?

(Sie können mehrere Antworten ankreuzen)

(1)

- | | | |
|---|-----------------------|-------------|
| Der Religionsunterricht hat die Bibel für mich sehr wichtig werden lassen | ☐ | VAR55A _ 25 |
| Der Religionsunterricht hat mich eigentlich vorwiegend gelangweilt | ☐ | VAR55B _ 26 |
| Der Religionsunterricht hat mich bewogen, Religionslehrer zu werden | ☐ | VAR55C _ 27 |
| Eigentlich habe ich keine Erinnerung mehr an den Religionsunterricht | ☐ | VAR55D _ 28 |

56. Welche Bedeutung hat Jesus für Sie persönlich?

(Bitte nicht mehr als 4 Antworten ankreuzen)

(1)

- | | | |
|--|-----------------------|-------------|
| Jesus bedeutet mir eigentlich kaum etwas | ☐ | VAR56A _ 29 |
| Jesus ist für mich der Sohn Gottes | ☐ | VAR56B _ 30 |
| Jesus ist für mich ein großes Vorbild | ☐ | VAR56C _ 31 |
| Jesus ist für mich ein sehr frommer Mensch | ☐ | VAR56D _ 32 |
| Jesus ist für mich jemand, der sich für andere Menschen eingesetzt hat und dafür getötet wurde | ☐ | VAR56E _ 33 |
| Jesus ist für mich die Sehnsucht nach dem wahren Leben | ☐ | VAR56F _ 34 |
| Jesus ist jemand für mich, der sich für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt eingesetzt hat | ☐ | VAR56G _ 35 |
| Jesus ist jemand für mich, der sich dafür eingesetzt hat, daß man seine Feinde liebt | ☐ | VAR56H _ 36 |

57. Wenn Sie Gott beschreiben sollten, welche der folgenden Aussagen trifft Ihrer Meinung nach für Gott vor allem zu?
(Sie können bis zu 5 Antworten ankreuzen)

(1)

Meiner Meinung nach kann man Gott gar nicht beschreiben	☐	VAR57A _ 37
Gott ist der Schöpfer der Erde und der Menschen	☐	VAR57B _ 38
Gott bedeutet den Wunsch nach Frieden	☐	VAR57C _ 39
Gott sieht alles und bestraft Böses	☐	VAR57D _ 40
Gott ist der Vater aller Menschen	☐	VAR57E _ 41
Gott ist ungerecht	☐	VAR57F _ 42
Gott ist im Himmel	☐	VAR57G _ 43
Gott bedeutet Gerechtigkeit	☐	VAR57H _ 44
Gott bedeutet die Sehnsucht nach dem wahren Leben	☐	VAR57I _ 45
Gott sorgt für Frieden zwischen streitenden Menschen	☐	VAR57J _ 46
Meiner Meinung nach gibt es Gott gar nicht	☐	VAR57K _ 47

58. Woran erkennt man Ihrer Meinung nach einen christlichen Menschen?
(Sie können bis zu 5 Antworten ankreuzen)

(1)

Daran, daß er in der Kirche mitarbeitet	☐	VAR58A _ 48
Daran, daß er regelmäßig in der Bibel liest	☐	VAR58B _ 49
Daran, daß er nach einem christlichen Sinn des Lebens sucht	☐	VAR58C _ 50
Daran, daß er regelmäßig den Gottesdienst besucht	☐	VAR58D _ 51
An seiner Toleranz anderen Menschen gegenüber	☐	VAR58E _ 52
Daran, daß er sein Leben stark nach der Bibel ausrichtet	☐	VAR58F _ 53
An seiner Hilfsbereitschaft anderen Menschen gegenüber	☐	VAR58G _ 54
Daran, daß er sich dafür einsetzt, daß man seine Feinde liebt	☐	VAR58H _ 55
An seinem Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt	☐	VAR58I _ 56
Das weiß ich nicht	☐	VAR58J _ 57

59. Die Bibel hat für viele Menschen eine unterschiedliche Bedeutung. Welche Bedeutung hat sie für Sie?

(Bitte nicht mehr als zwei Antworten ankreuzen)

(1)

- | | | |
|---|-----------------------|-------------|
| Für mich ist die Bibel die Grundlage des christlichen Glaubens für alle Zeiten | ☐ | VAR59A _ 58 |
| Für mich ist die Bibel ein Märchenbuch mit religiösen Erzählungen | ☐ | VAR59B _ 59 |
| Für mich ist die Bibel eine Sammlung von Gottes Worten | ☐ | VAR59C _ 60 |
| Für mich ist die Bibel eine Sammlung von wichtigen Erfahrungen, die einzelne Menschen und Gruppen gemacht haben | ☐ | VAR59D _ 61 |
| Für mich ist die Bibel ein Buch wie jedes andere | ☐ | VAR59E _ 62 |

-
60. Welche Bedeutung hat Jesus für den heutigen Menschen im allgemeinen?

(Sie können bis zu 4 Antworten ankreuzen)

(1)

- | | | |
|---|-----------------------|-------------|
| Jesus bedeutet den Menschen kaum etwas | ☐ | VAR60A _ 63 |
| Jesus ist der Sohn Gottes | ☐ | VAR60B _ 64 |
| Jesus ist ein großes Vorbild | ☐ | VAR60C _ 65 |
| Jesus ist ein sehr frommer Mensch | ☐ | VAR60D _ 66 |
| Jesus ist jemand, der sich für andere Menschen eingesetzt hat und dafür getötet wurde | ☐ | VAR60E _ 67 |
| Jesus bedeutet die Sehnsucht nach dem wahren Leben | ☐ | VAR60F _ 68 |
| Jesus ist jemand, der sich für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt eingesetzt hat | ☐ | VAR60G _ 69 |
| Jesus ist jemand, der sich dafür eingesetzt hat, daß man seine Feinde liebt | ☐ | VAR60H _ 70 |

Im Letzten Teil dieser Untersuchung nun noch ein paar Fragen, die sich auf Ihre persönlichen Daten beziehen. Ihre Antworten sind für die Auswertung besonders wichtig.

61. Wie alt sind Sie?

VAR61 _ 71

20 - 25 Jahre	☐	1
26 - 30 Jahre	☐	2
31 - 35 Jahre	☐	3
36 - 40 Jahre	☐	4
41 - 45 Jahre	☐	5
46 - 50 Jahre	☐	6
51 - 55 Jahre	☐	7
56 - 60 Jahre	☐	8
über 60 Jahre	☐	9

62. Sind Sie

VAR62 _ 72

weiblich? ☐ männlich? ☐

1 2

63. An welcher/n Hochschule/n/Universiät/en haben Sie studiert?

card5 5 1

NFR 2 = 7

<u>Hochschulorte</u>	<u>Anzahl der Semester</u>
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

VAR63A1 VAR63A2

5-6 7-8

VAR63B1 VAR63B2

9-10 11-12

VAR63C1 VAR63C2

13-14 15-16

VAR63D1 VAR63D2

17-18 19-20

64. Wann haben Sie das Fach ev.Religionslehre/
Theologie studiert? (Bitte Jahreszahl an-
geben)

von _____ bis _____

VAR64A 21-22

VAR64B 23-24

65. Was für ein Fachexamen haben Sie abgelegt?

(1)

Theologie/ev.Religionslehre als 1.Fach ☐

VAR65A _ 25

Theologie/ev.Religionslehre als 2.Fach ☐

VAR65B _ 26

Theologie/ev.Religionslehre als 3.Fach ☐

VAR65C _ 27

Theologie/ev.Religionslehre als
Zusatzfach ☐

VAR65D _ 28

Theologie/ev.Religionslehre als zweites
Realschullehrerzusatzfach ☐

VAR65E _ 29

Kirchlich-theologisches Examen ☐

VAR65F _ 30

kein Examen in Theologie/
ev.Religionslehre ☐

VAR65G _ 31

66. Welche Art von Examen haben Sie abgelegt?

(Mehrfachnennungen möglich)

(1)

1. und 2. Staatsprüfung für das Lehramt
an Grund- und Hauptschulen ☐

VAR66A _ 32

1. und 2. Staatsprüfung für das Lehramt
an Realschulen ☐

VAR66B _ 33

1. und 2. Staatsprüfung für das Lehramt
an Gymnasien ☐

VAR66C _ 34

1. und 2. Staatsprüfung für das Lehramt
an Handelslehranstalten ☐

VAR66D _ 35

1. und 2. Staatsprüfung an Grund- und
Hauptschulen und 2. Staatsprüfung
für Realschulen ☐

VAR66E _ 36

Finphasige Lehrerausbildung mit dem

Schwerpunkt Primarstufe ☐

VAR66F _ 37

Schwerpunkt SEK I ☐

VAR66G _ 38

Schwerpunkt SEK II Gymnasien ☐

VAR66H _ 39

Schwerpunkt SEK II Sonderschulen ☐

VAR66I _ 40

Schwerpunkt SEK II Handelslehranstalt ☐

VAR66J _ 41

Katechetische Ausbildung ☐

VAR66K _ 42

andere Examina: _____

VAR66L 43-44

VAR66M 45-46

VAR66N 47-48

67. Welches andere Fach haben Sie studiert?

VAR67A $\overline{49-50}$
 VAR67B $\overline{51-52}$
 VAR67C $\overline{53-54}$

68. An was für einer Schule unterrichten Sie?

(Mehrfachnennungen möglich)

(1)

Grundschule	☐	VAR68A _ 55
Orientierungsstufe	☐	VAR68B _ 56
Hauptschule	☐	VAR68C _ 57
Realschule	☐	VAR68D _ 58
Gymnasium	☐	VAR68E _ 59
Berufsschule einschließlich Berufsaufbauschule	☐	VAR68F _ 60
Handelslehranstalt	☐	VAR68G _ 61
Sonderschule	☐	VAR68H _ 62
Gesamtschule IGS	☐	VAR68I _ 63
Gesamtschule KGS	☐	VAR68J _ 64

69. Wie groß ist etwa die Einwohnerzahl des Standorts Ihrer Schule?

(1)

etwa bis 5000 Einwohner	☐	VAR69A _ 65
etwa 5000 bis 10000 Einwohner	☐	VAR69B _ 66
etwa 10000 bis 20000 Einwohner	☐	VAR69C _ 67
etwa 20000 bis 25000 Einwohner	☐	VAR69D _ 68
etwa 25000 bis 50000 Einwohner	☐	VAR69E _ 69
etwa 50000 bis 100000 Einwohner	☐	VAR69F _ 70
über 100000 Einwohner	☐	VAR69G _ 71

70. Hat Ihre Schule eher ein ländliches oder städtisches Einzugsgebiet?

VAR70 _ 72

Ländliches Einzugsgebiet	☐	1
Städtisches Einzugsgebiet	☐	2

71. Wird Ihre Schule mehr von evangelischen
oder mehr von katholischen Schülern
besucht?

VAR71 _ 73

Wird von mehr evangelischen Schülern
besucht

☐

1

Wird mehr von katholischen Schülern
besucht

☐

2

Hält sich ungefähr die Waage

☐

3

72. Haben Sie neben Ihrer Lehrtätigkeit auch
andere Aufgaben oder Funktionen in Ihrer
Schule?

(Mehrfachnennungen möglich)

(1)

Fachkonferenzleiter ev. Religion

☐

VAR72A _ 74

Kontaktlehrer ev. Religion

☐

VAR72B _ 75

Konrektor/Studiendirektor

☐

VAR72C _ 76

Rektor/Oberstudiendirektor

☐

VAR72D _ 77

Fachgruppenleiter

☐

VAR72E _ 78

card6 6 1

NFR6

andere Aufgaben und Funktionen:

VAR72F

5-6

VAR72G

7-8

VAR72H

9-10

73. Wieviel Klassenzüge hat die Schule, an der
Sie hauptsächlich unterrichten?

_____ 1. Klasse/n

VAR73 _ _ 11-12

_____ 2. Klasse/n

VAR73 _ _ 13-14

_____ 3. Klasse/n

VAR73 _ _ 15-16

_____ 4. Klasse/n

VAR73 _ _ 17-18

_____ 5. Klasse/n

VAR73 _ _ 19-20

_____ 6. Klasse/n

VAR73 _ _ 21-22

_____ 7. Klasse/n

VAR73 _ _ 23-24

_____ 8. Klasse/n

VAR73 _ _ 25-26

_____ 9. Klasse/n

VAR73 _ _ 27-28

_____ 10. Klasse/n

VAR73 _ _ 29-30

_____ 11. Klasse/n

VAR73 _ _ 31-32

_____ 12. Klasse/n

VAR73 - - 33-34

_____ 13. Klasse/n

VAR73 _ _ 35-36

74. Welcher Konfession gehören Sie an ?

VAR74 _ 37

Evangelisch-reformiert

☐

1

Evangelisch-lutherisch

☐

2

Evangelisch-uniert

☐

3

Evangelische Freikirche

☐

4

Römisch-katholisch

☐

5

Mitglied einer anderen Kirche

☐

6

Gehöre keiner Kirche an

☐

7

HERZLICHEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT !

ANHANG II: Übersichtsschema und Zuordnung der Fragen zu den Funktionsbereichen der Fragestellungen

Frage-Nr.	Inhalt(e) der Frage(n)	Informationsinteresse
1 - 9, 19, 23 - 24, 26 - 28, 40, 41, 52 - 54	Konzeptionszuordnungen des Religionsunterrichts, Ziele und eigene Mutmaßungen	Feststellung der Zuordnungen, Begründung für die Zuordnungen, Zusammenhänge von Konzeption und rel. Sozialisation/Ausbildung
4, 7, 17, 18, 20 - 22, 28, 38, 40, 41, 53, 54	Religionsunterricht im Zusammenhang mit anderen Fächern der Schule	Stellenwert des Religionsunterrichts; persönliche Einschätzung und Wertigkeit des Religionsunterrichts.
8 - 21	Schulorganisation: Religionsunterricht/Religionslehrkräfte/Fachkonferenz Religion; Zensurierung, Religionsbücher und Unterrichtshilfen	Der Religionsunterricht im Rahmen der Schulorganisation. Zensurungsverhalten, Beanspruchung von Unterrichtshilfen und Religionsbüchern
26 - 30	Fragen zur eigenen Ausbildung	Schwerpunkte und Defizite in der Ausbildung, Zusammenhänge von Studienorten und Konzeptionszuordnungen
31 - 41	Verhältnis zur Kirche und Ortsgemeinde	Stellenwert von Kirche und Ortsgemeinde, Verbundenheit bzw. Distanz zur Kirche und Ortsgemeinde
42 - 49	Fragen zur Lebensgeschichte und zur religiösen Sozialisation	Stellenwert der religiösen Sozialisation der Religionslehrkräfte
50 - 54, 2, 5 - 7, 19, 53	Religiöse Orientierungen	Bedeutung von Jesus, Gott, Nähe und Distanz zur Bibel, Stellenwert der Bibel
55 - 67	Sozialstatistik . Alter, Geschlecht, Wohnortgröße, Examina, Schulstufen e.a.	Zusammenhänge von Rolle und Verbindung mit sozialstatistischen Merkmalen

Verzeichnis der Tabellen

Nr. der Tabelle	Thema(en) und Inhalt(e)	Fragen- Nr.	Sozialstatistische Variablen	Seite
1	Zusammensetzung des Samples nach sozial- statistischen, schul- und ausbildungspezi- fischen Merkmalen		61, 62, 74. 69, 66, 72, 67, 65, 70, 68, 64, 63	103
2	Konzeptionszuordnungen	1		108
3	Konzeptionszuordnungen verglichen mit Alter und Geschlecht	1	61, 62	110
4	Konzeptionszuordnungen verglichen mit Konfessionszugehörigkeit	1	74	113
5	Konzeptionszuordnungen verglichen mit Examensart	1	65	115
6	Konzeptionszuordnungen verglichen mit Schulart und Einzugs- gebiete der Schulen	1	68, 70	117
7	Konzeptionszuordnungen verglichen mit Ausbildungs- und Studienorten	1	63	120
8	Mittelpunktstellung der Bibel im Religionsunterricht	2		122
9	Konzeptionszuordnungen verglichen mit Mittelpunktstellung der Bibel	1, 2		122
10	Ziele des evange- lischen Religions- unterrichts	21		124
11	Konzeptionszuordnungen verglichen mit Zielen des Religionsunterrichts	1, 21		125
12	Beteiligung an sozialen und politischen Verände- rungsprozessen und deren Einbringung in den Religionsunterricht	30		127

Nr. der Tabelle	Thema(en) und Inhalt(e)	Fragen- Nr.	Sozialstatistische Variablen	Seite
13	Konzeptionszuordnungen verglichen mit Beteili- gung an sozialen und gesellschaftlichen Ver- änderungsprozessen und deren Einbringung in den Religionsunterricht	1, 20		127
14	Religiöse Sozialisa- tionsinstanzen	53		129
15	Konzeptionszuordnungen verglichen mit religiösen Sozialisa- tionsinstanzen	1, 53		130
16	Schwerpunktbildung während des Studiums	25		132
17	Konzeptionszuordnungen verglichen mit Schwerpunktbildung während des Studiums	1, 25		133
18	Defizite im Studium	26		135
19	Konzeptionszuordnungen verglichen mit Defiziten im Studium	1, 26		136
20	Besonders wichtige Studieninhalte	31		138
21	Konzeptionszuordnungen verglichen mit besonders wichtigen Studieninhalten	1, 31		139
22	Eigene religiöse Überzeugungen und ihr Verhältnis zum Studium	28		141
23	Konzeptionszuordnungen verglichen mit Wichtigkeit des Studiums hinsichtlich der reli- giösen Überzeugungen	1, 28		141
24	Veränderungen der religiösen Überzeugun- gen durch das Studium	29		143
25	Konzeptionszuordnungen verglichen mit Veränderungsinhalten der religiösen Über- zeugungen durch das Studium	1, 29		144

Nr. der Tabelle	Thema(en) und Inhalt(e)	Fragen- Nr.	Sozialstatistische Variablen	Seite
26	Beschäftigung mit religiösen Fragen in der Kindheit und Jugend	52, 48		147
27	Konzeptionszuordnungen verglichen mit der Beschäftigung mit religiösen Fragen und Problemen in der Kind- heit und Jugend sowie Besuch des Kindergottes- dienstes	1, 52, 48		148
28	Erinnerungen an die Konfirmandenzeit	50		150
29	Konzeptionszuordnungen verglichen mit Erinnerungen an die Konfirmandenzeit	1, 50		151
30	Gottesdienstbesuch nach der Konfirmation und Mitgliedschaft in einer kirchlichen Gruppe in der Kindheit und Jugend	51, 54		153
31	Konzeptionszuordnungen verglichen mit Gottesdienstbesuch nach der Konfirmation und Mitgliedschaft in einer kirchlichen Jugendgruppe	1, 51, 54		154
32	Erinnerung an den eigenen Religions- unterricht	55		156
33	Konzeptionszuordnungen verglichen mit Erinne- rung an den eigenen Religionsunterricht	1, 55		156
34	Bedeutungsdimensionen der Bibel für Religions- lehrkräfte	59		158
35	Konzeptionszuordnungen verglichen mit Bedeutungsdimensionen der Bibel	1, 59		159

Nr. der Tabelle	Thema(en) und Inhalt(e)	Fragen- Nr.	Sozialstatistische Variablen	Seite
36	Gottesvorstellungen	57		161
37	Konzeptionszuordnungen verglichen mit Gottesvorstellungen	1, 57		163
38	Bedeutungsdimensionen der Person Jesus	56		166
39	Konzeptionszuordnungen verglichen mit Bedeutungsdimensionen der Person Jesus	1, 56		168
40	Handlungsmerkmale von Christen	58		171
41	Konzeptionszuordnungen verglichen mit Handlungsmerkmalen von Christen	1, 58		172
42	Begründungen für die Kirchenmitgliedschaft	40		175
43	Konzeptionszuordnungen verglichen mit Begründungen für die Kirchenmitgliedschaft	1, 40		176
44	Unterrichtsversorgung	17		179
45	Einsatz von Religions- büchern und Unterrichts- hilfen	10-16		179
46	Schwierigkeiten bei Erteilung des Faches ev. Religionslehre	19		180
47	Zukunftsbedeutung des Religionsunterrichts für die Schüler	22, 23		180
48	Zukunftsbedeutung des Religionsunterrichts verglichen mit Alter und Geschlecht	23	61, 62	182
49	Zensurengebung	9		183
50	Bibelorientierte vers. problemorientierte Themen im Religions- unterricht	5		184

Nr. der Tabelle	Thema(en) und Inhalt(e)	Fragen- Nr.	Sozialstatistische Variablen	Seite
51	Bibelorientierte vers. problemorientierte Themen des Religions- unterrichts verglichen mit Alter, Geschlecht und Schulart	5	61, 62, 68	184
52	Beschäftigungsorte von religiösen Themen	4		185
53	Beschäftigungsorte religiöser Themen ver- glichen mit Alter und Geschlecht	4	61, 62	186
54	Ziele des Religionsunterrichts	21		188
55	Ziele des Religions- unterrichts verglichen mit Schulart und Konfession	21	68, 74	188
56	Beschäftigung mit sozia- len und politischen Problemen und deren Einbringung in den Religionsunterricht	30		190
57	Beschäftigung und Ein- bindung von sozialen und und politischen Proble- men verglichen mit Alter, Schulart und Einzugsge- biete der Schulen	30	61, 68, 70	190
58	Mittelpunktstellung der Bibel verglichen mit Alter, Geschlecht, Schul- art und Einzugsgebiete der Schulen	2	61, 62, 68, 70	192
59	Ausgesuchte religiöse Sozialisationsinstanzen verglichen mit Alter und Geschlecht	53	61, 62	194
60	Beschäftigung mit religi- ösen Problemen in der Kindheit und Jugend ver- glichen mit Alter und Geschlecht	52	61, 62	196

Nr.der Tabelle	Thema(en) und Inhalt(e)	Fragen- Nr.	Sozialstatistische Variablen	Seite
61	Gottesdienstbesuch in der Kindheit und Jugend verglichen mit Alter und Geschlecht	48	61, 62	196
62	Erinnerungen an die Konfirmandenzeit ver- glichen mit Alter, Geschlecht und Kon- fession	50	61, 62, 74	198
63	Gottesdienstbesuch nach der Konfirmation und Mit- gliedschaft in einer kirchlichen Gruppe ver- glichen mit Alter und Geschlecht	51, 54	61, 62	201
64	Hochschulorte, Studien- zeiten und Anzahl der Studiensemester	63, 64		203
65	Fachexamen verglichen mit Alter und Geschlecht	65	61, 62	204
66	Gründe für die Wahl des Studienfaches	27		206
66a	Gründe für die Wahl des Studienfaches ver- glichen mit Alter und Geschlecht	27	61, 62	206
67	Wichtigkeit des Studiums hinsichtlich der eigenen religiösen Überzeugungen verglichen mit Studien- orten	28	63	208
68	Wichtigkeit des Studiums hinsichtlich der eigenen religiösen Überzeugungen verglichen mit der Mittel- punktstellung der Bibel	28, 2		208
69	Wichtigkeit des Studiums hinsichtlich der eigenen religiösen Überzeugungen verglichen mit Zielen des Religionsunterrichts	28, 21		209

Nr. der Tabelle	Thema(en) und Inhalte	Fragen- Nr.	Sozialstatistische Variablen	Seite
70	Wichtigkeit des Studiums hinsichtlich der eigenen religiösen Überzeugungen verglichen mit der Beteiligung an sozialen und politischen Veränderungsprozessen und deren Einbringung in den Religionsunterricht	28, 30		209
71	Wichtigkeit des Studiums hinsichtlich der eigenen religiösen Überzeugungen verglichen mit der Schwerpunktbildung im Studium	28, 25		210
72	Schwerpunktbildung während des Studiums verglichen mit Alter, Geschlecht, Zielen des Religionsunterrichts, Mittelpunktstellung der Bibel und Veränderung von religiösen Überzeugungen durch das Studium	25, 21 2, 29	61, 62	213
73	Defizite im Studium verglichen mit Alter und Geschlecht, Mittelpunktstellung der Bibel, Ziele des Religionsunterrichts und Studienorten	26, 2 21	61, 62, 63	217
74	Inhalte der Veränderung der religiösen Überzeugungen verglichen mit Alter, Geschlecht und Mittelpunktstellung der Bibel im Religionsunterricht	29, 2	61, 62	221
75	Inhalte der Veränderung der religiösen Überzeugungen verglichen mit Wichtigkeit des Studiums, Ziele des Religionsunterrichts, Ausbildungsorte und Konfession	29, 28 21	63, 74	225
76	Beteiligung an sozialen und politischen Veränderungsprozessen und deren Einbringung in den Religionsunterricht verglichen mit den Inhalten der Veränderung der religiösen Überzeugungen durch das Studium	30, 29		231

Nr. der Tabelle	Thema(en) und Inhalte	Fragen- Nr.	Sozialstatistische Variablen e.a.	Seite
77	Gründe für einen möglichen Studien- abbruch	32		233
78	Mittelpunktstellung der Bibel verglichen mit Aus- bildungs- und Studien- orten und Examensart	2	63, 65	233
79	Ausbildungsorte ver- glichen mit Begründun- gen für die Kirchen- mitgliedschaft	40	63	236
80	Ausbildungsorte ver- glichen mit der persön- lichen Einstellung zu Jesus	56	63	238
81	Ausbildungsorte ver- glichen mit Gottesvorstellungen	57	63	240
82	Ausbildungsorte ver- glichen mit Bedeutungs- dimensionen der Bibel	59	63	242
83	Konfessionszugehörig- keit der Stichprobe verglichen mit Alter und Geschlecht		74, 61, 62	244
84	Verbundenheit mit der Kirche und Überein- stimmung in Glaubens- fragen	41, 45		245
84a	Verbundenheit mit der Kirchen und Überein- stimmung in Glaubens- fragen verglichen mit Alter, Geschlecht und Konfession	41, 45	61, 62, 74	246
85	Kontakte zur Kirchen- gemeinde, Häufigkeit des Gottesdienstbe- suches und Kenntnis des zuständigen Pastors/ Pfarrers der Kirchen- gemeinde	39, 37, 38		250
86	Kontakte zur Kirchen- gemeinde, Häufigkeit des Gottesdienstbesuches ver- glichen mit Alter, Ge- schlecht und Konfession	39, 37, 38	61, 62, 74	252

Nr. der Tabelle	Thema(en) und Inhalt(e)	Fragen- Nr.	Sozialstatistische Variablen e.a.	Seite
87	Einfluß der Kirche auf den Religionsunterricht und das gesellschaft- liche und politische Leben	24, 44		258
88	Einfluß der Kirche auf den Religionsunterricht und das gesellschaft- liche und politische Leben verglichen mit Alter, Geschlecht und Kon- fession und Schulart	24, 44	61, 62, 74, 68	259
89	Begründungen für die Kirchenmitgliedschaft verglichen mit Alter, Geschlecht, Konfession, Verbundenheit mit der Kirche und Übereinstim- mung in Glaubensfragen	40, 41, 45	61, 62, 74	264
90	Gründe für einen mög- lichen Kirchenaustritt	43		272
91	Vermutete Kirchengaus- trittsgründe verglichen mit Alter, Konfession und Geschlecht	43	61, 62, 74	273
92	Mutmaßungen über einen Kirchenaustritt	42		275
93	Mutmaßungen über einen Kirchenaustritt ver- glichen mit Alter, Ge- schlecht und Konfession	42	61, 62, 74	276
94	Beschäftigung der Kirche mit sozialen und poli- tischen Fragen	46		278
95	Beispiele für das Aufgabenfeld der Kirche	47		279
96	Beispiele für den Auf- gabenbereich der Kirche verglichen mit Alter, Geschlecht und Konfession	47	61, 62, 74	280
97	Einstellungen zur Bibel verglichen mit Alter, Geschlecht und Konfession	59	61, 62, 74	284

Nr. der Tabelle	Thema(en) und Inhalt(e)	Fragen- Nr.	Sozialstatistische Variablen e.a.	Seite
98	Gottesvorstellungen ver- glichen mit Alter, Ge- schlecht und Konfession	57	61, 62, 74	287
99	Einstellungen zu Jesus verglichen mit Alter, Geschlecht und Konfession	56	61, 62, 74	291
100	Erkennungs- und Handlungsmerkmale von Christen	58		296
101	Erkennungs- und Handlungsmerkmale von Christen ver- glichen mit Alter, Geschlecht und Konfession	58	61, 62, 74	299

